

PHRASEOLOGIE IM SCHULALTER

Untersuchung zur Phraseologie deutschschweizerischer
Schüler und ihrer Sprachbücher

Abhandlung

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
Universität Zürich

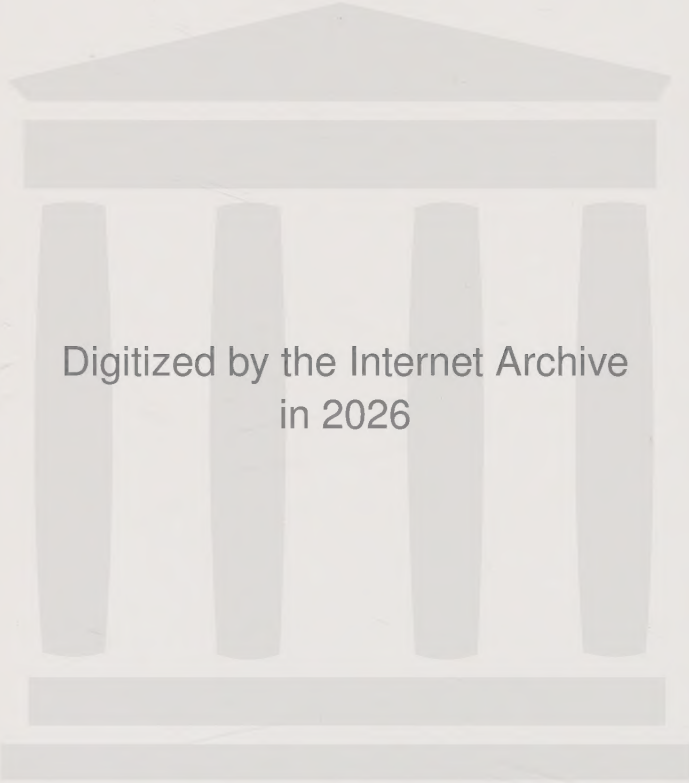
vorgelegt von
Thomas Scherer
von Hochdorf LU

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Harald Burger



Peter Lang
Bern · Frankfurt am Main
1982

Phraseologie im Schulalter



Digitized by the Internet Archive
in 2026

PHRASEOLOGIE IM SCHULALTER

Untersuchung zur Phraseologie deutschschweizerischer
Schüler und ihrer Sprachbücher

Abhandlung

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Thomas Scherer
von Hochdorf LU

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Harald Burger



Peter Lang
Bern · Frankfurt am Main
1982

Diese Arbeit erscheint auch als Nr. 515 der Reihe „Deutsche Sprache und Literatur“ der Europäischen Hochschulschriften im Verlag Peter Lang AG, Bern.



© Verlag Peter Lang AG, Bern 1982
Nachfolger des Verlages
der Herbert Lang & Cie AG, Bern

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck oder Vervielfältigung,
auch auszugsweise, in allen Formen wie Mikrofilm, Xerographie,
Mikrofiche, Mikrocard, Offset verboten.

Druck: fotokop Wilhelm Weihert KG, Darmstadt

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
1. Fragestellung und Forschungslage	1
1.1. Einleitung und Forschungslage	1
1.2. Erwerb von Phraseologismen unter den Bedingungen der Sekundärsozialisation	4
2. Die eigene Untersuchung der Schülerphraseologie	10
2.1. Ziel - Methode - Stichprobe - Auswertung	10
2.2. Die einzelnen Untersuchungsinstrumente	14
3. Wie verstehen Schulkinder phraseologische Wortver- bindungen? Wie gross ist ihr passiver Phraseo- logismenschatz?	27
3.1. Der Synkretismus beim Verstehen (PIAGET)	27
3.2. Die Entwicklung des metaphorischen Verstehens im Schulalter nach WOLFRUM und AUGST	28
3.3. Das Verstehen phraseologischer Wortverbindungen im Kontext - Geschichten mit Lehnphraseologismen in der Primarschule	31
3.4. Die Sinnkonstanz beim Verstehen von Phraseo- logismen nach HÖRMANN	37
3.5. Die passive Kenntnis phraseologischer Ganzheiten im Primarschulalter - Befunde aus dem Bildertest	40
3.5.1. Wachstum des passiven Phraseologismenschatzes	40
3.5.2. Ergänzungen zum Verstehensvorgang	41
3.6. Ueberblick über die passive Kompetenz vor und während der Primarschulzeit	45
4. Der aktive Gebrauch phraseologischer Wortver- bindungen in der Sprechsprache	50
4.1. Beiträge von Spracherwerbsforschern	50
4.2. Sekundäranalyse des Korpus von O. STERN (7. Lj.)	52
4.3. Sekundäranalyse des Korpus von K. WAGNER (10. Lj.)	57
4.4. Phraseologische Wortverbindungen im Peer-Group-Slang	61

5.	Der aktive Gebrauch phraseologischer Wortverbindungen in der geschriebenen Sprache deutschschweizerischer Schüler	64
5.1.	Die Häufigkeit in Schüleraufsätzen	65
5.2.	Der Phraseologismenergänzungstest	68
5.3.	Probleme mit der Phraseologie der Standardsprache	73
5.3.1.	Helvetismen in Aufsätzen	73
5.3.2.	Spezifisch hochdeutsche Phraseologismen in Aufsätzen	78
5.3.3.	Mundartunabhängige Fehler	80
5.3.4.	Gebrauch der Präpositionen	81
5.3.5.	Streckformen des Verbs	84
5.4.	Zusammenfassung	87
6.	Phraseologisches Wissen und Bewusstsein der Schüler	89
7.	Phraseologismen im stilistischen Urteil der Schüler	98
7.1.	Die Einstellung zum Schuldeutsch	99
7.2.	Die stilistische Einschätzung phraseologischer Wortverbindungen	101
7.3.	Beurteilung von Klischeewendungen	103
7.4.	Zusammenfassung	108
8.	Die Behandlung der Phraseologismen in Sprachlehrmitteln	110
8.1.	Absicht und Methode der Lehrmittelanalyse	110
8.2.	Die Auswahl der Lehrmittel	112
8.3.	Porträts der Lehrmittel	112
8.4.	Phraseologische Analyse	120
8.4.1.	Kapitelaufbau	120
8.4.2.	Lassen die Verfasser ein phraseologisches Bewusstsein erkennen?	120
8.4.3.	Kommen die Phraseologismen mit ihren Eigenschaften und kommunikativen Leistungen zur Sprache?	121
8.4.4.	Betont das Lehrmittel die kulturhistorische Erklärung von Phraseologismen?	128

8.4.5.	Weisst das Sprachbuch nur auf bildhafte Phraseologismen hin?	129
8.4.6.	Betrachtet das Lehrmittel Sprichwörter, Werbe- slogans, Parolen auch ideologiekritisch?	131
8.4.7.	Wird ein normiertes Schuldeutsch, eine ideale Hochsprache trainiert? Auch an Phraseologismen?	133
8.4.8.	Warnt das Buch vor Stilblüten?	136
8.4.9.	Wird neben der Schreibsprache auch die Sprech- sprache mit ihrer Phraseologie gepflegt?	137
8.4.10.	Kommen in den Lese- und Übungstexten auch Phraseologismen vor?	139
8.4.11.	Bietet das Sprachbuch Hilfen für den Erwerb der standardsprachlichen Phraseologismen?	144
8.5.	Zusammenfassung	145
9.	Didaktische Folgerungen	149
9.1.	Die Konzeption von K. DANIELS	149
9.2.	Die eigenen didaktischen Folgerungen	151
	Phraseologie im Schulalter - Zusammenfassung	157
	Anhang: Uebersetzung der mundartlichen Sprachbeispiele	160
	Literaturverzeichnis	165

1. FRAGESTELLUNG UND FORSCHUNGS-LAGE

1.1. Einleitung und Forschungslage

Von jedem erwachsenen Mitglied einer Sprachgemeinschaft erwartet man, dass es die allgemein gebräuchlichen Wörter und Wendungen seiner Muttersprache kennt. Neben der grossen Zahl von Einzelwörtern umfasst somit sein inneres Lexikon auch Zwillingsformeln, Redensarten, Sprichwörter, Streckformen, pragmatische Formeln¹ usw., kurz Wortketten, die mehr oder weniger fest sind, ähnlich wie Einzelwörter gebräuchlich sind und sehr oft eine Bedeutung tragen, die nicht allein durch die reguläre Verknüpfung der Bedeutungen ihrer Glieder erklärbar ist. Von solchen Phraseologismen oder phraseologischen Wortverbindungen² ist die Sprechsprache jedes Erwachsenen durchsetzt, je nach ideolektaler Ausprägung stärker oder schwächer. Dies ist eine Alltagserfahrung und braucht zunächst nicht wissenschaftlich bestätigt zu werden. Nicht so selbstverständlich aus dem Alltagswissen zu beantworten ist hingegen die Frage, in welchen Phasen seiner Entwicklung sich der Sprachteilnehmer diese phraseologische Kompetenz aneignet.

Die Kindersprachforschung hat sich seit ihren Anfängen auf die ersten Monate und Jahre des Spracherwerbs konzentriert. Das ist nicht weiter verwunderlich, denn die augenfälligste Lernleistung im Laufe seines Spracherwerbs erbringt das Kind sicher von seinem 2.-5. Lebensjahr, wenn es von Null an das phonologische, morphologische und syntaktische System seiner Muttersprache weitgehend erwirbt und in der lexikalischen, semantischen und pragmatischen Kompetenz so weit kommt,

-
- 1 Beispiele für Zwillingsformeln: *das Auf und Ab, mit Messer und Gabel*; Redensarten: *die Katze im Sack kaufen*; Sprichwörter: *Frisch gewagt ist halb gewonnen*; Streckformen: *in Erfahrung bringen*; pragmatische Formeln: *guten Appetit! Sei so gut und...*
 - 2 Die phraseologischen Erscheinungen genau zu definieren und zu klassifizieren, scheint mir hier wenig sinnvoll. Eine rasche Orientierung über diesen Gegenstandsbereich und über die heute gängigste Terminologie bieten der LGL-Artikel von HELLER 1980 und neuerdings gründlicher das Handbuch der Phraseologie von BURGER u.a. 1982 (v.a. Kap. 2), dem sich die vorliegende Arbeit in der Terminologie weitgehend anlehnt. Etwas früher hat PILZ 1978 die Fachausdrücke, die in der bisherigen phraseologischen Literatur gebraucht wurden, umfassend aufgelistet. Dieser Autor erörtert auch ausführlich den Gegenstandsbereich und versucht, der verwirrenden Vielfalt der bisherigen Terminologien und Definitionen mit eigenen, teilweise erneut fragwürdigen Vorschlägen ein Ende zu bereiten (vgl. die Kap. 2, 14 und 15).

dass es seine kommunikativen Bedürfnisse befriedigen kann. So weiss ein normales 5jähriges Kind, wie es sich im Verkehr mit seinen Bezugspersonen verhalten muss, um zu erreichen, was es will. Es verfügt auch über den dazu nötigen Wortschatz und kann verständliche Sätze formulieren. Auch phraseologische Wortverbindungen bleiben natürlich von diesem frühen Erwerb der Muttersprache nicht ganz ausgespart, denn im Sprachgut, das das heranwachsende Kind zu hören bekommt, kommen selbstverständlich auch Phraseologismen vor. Dennoch verwendet sie das Vorschulkind im eigenen Sprechen noch selten. Offenbar ist die Phraseologie ein Bereich der Sprache, der zur Hauptsache erst relativ spät, im Laufe der Schulzeit, aktiv verfügbar wird.

Wer den Erwerb phraseologischer Wortverbindungen beschreiben will, kann sich daher nicht auf die Jahre der Primärsozialisation beschränken wie der Grossteil der bisherigen Kindersprachforschung, sondern muss die Schuljahre mit einbeziehen. Dieser Forderung will die vorliegende Arbeit Rechnung tragen, indem sie über verschiedene Aspekte des Phraseologismenerwerbs im Schulalter berichtet³. Sie stützt sich dabei auf Ergebnisse und Meinungen der Literatur, vor allem aber auf empirische Untersuchungen, die ich zum Teil in Zusammenarbeit mit Annelies Buhofer und Brigit Eriksson in den Jahren 1978/79 an Zürcher Schulen durchgeführt habe.

Von BUHOFER 1980 stammt denn auch die erste Monographie über die Stellung der Phraseologie im Spracherwerb. Mit viel Sprachmaterial aus ihrer empirischen Untersuchung an Kindergärtnern zeigt sie auf, dass schon Vorschulkinder Phraseologismen verstehen und erlernen, und skizziert die Bedingungen und den Prozess des Phraseologismenerwerbs. Dies geschieht in kritischer Auseinandersetzung mit den verschiedenen Theorien des Spracherwerbs. Altersmässig beschränkt sich BUHOFER auf die Jahre bis zum Schuleintritt. Insofern bildet meine Arbeit die Fortsetzung dazu.

Spezielle Literatur über den Erwerb von Phraseologismen ist noch ausgesprochen dünn gesät. Ausser der Dissertation von BUHOFER gibt es noch keine Untersuchungen über gesprochene oder geschriebene Sprache von Vorschul- oder Schulkindern, die die Phraseologie zum Hauptgegenstand haben. In Entwicklungspsychologien und in Studien über Wortschatz- und Syntaxerwerb findet man höchstens am Rande Aussagen über Phraseologisches. Ein zusammenhängendes Bild von diesem Bereich der Sprachentwicklung vermögen sie aber nicht zu geben. Dabei müsste es doch die Pädolinguisten interessieren, wann, wie

3 Teile davon in Kurzfassung enthält bereits das Kapitel Spracherwerb in BURGER u.a. 1982

und unter welchen Bedingungen Kinder in die Phraseologie ihrer Sprache hineinwachsen, und speziell auch die Didaktiker, ob und wie die Kinder dabei unterstützt werden können.

Umgekehrt könnten von Seiten der Phraseologie als linguistischer Richtung Beiträge zum Erwerb der Phraseologismen erwartet werden. Solche Erwartungen müssen freilich enttäuscht werden. Die Forschung steckt zur Mehrheit noch in der Systembildung. Man bemüht sich, die Phraseologismen von den übrigen Erscheinungen der Sprache abzugrenzen, sie von verschiedenen Sprachmodellen her zu erklären und die vielfältigen Arten formal, funktional und semantisch zu ordnen. Die Anwendung der Phraseologie auf die vorgefundene Sprachwirklichkeit bleibt bisher im Vergleich zur theoretischen Erörterung unbedeutend. Eigentliche sozio- oder psycholinguistische Arbeiten liegen auf dem Gebiet der Phraseologie noch kaum vor.

Harald THUN bespricht in seinem Ueberblick über die phraseologische Forschung (THUN 1978 III. Kap.) Arbeiten zur Abgrenzung, Klassifikation, Stilistik und Semantik der Phraseologismen. Sprachpsychologische Untersuchungen sucht man darin vergeblich. Dieter PILZ 1978, der in seiner zwei dicke Bände umfassenden Dissertation zur Phraseologie eine geradezu peinliche Vollständigkeit anstrebt, bespricht lediglich zwei sprachpädagogische Beiträge: den Aufsatz von RAHN 1948/49 und die beiden Aufsätze von DANIELS 1975 und 1976, die auch hier noch zur Sprache kommen müssen. Bezeichnend für die Tatsache, dass dem Erwerb der Phraseologismen bisher keine Beachtung geschenkt wurde, ist der Standort, den PILZ der Phraseologie im Gefüge der linguistischen Teildisziplinen gibt. Er ordnet die Erforschung der "Phraseolexeme", wie er die Phraseologismen nennt, hauptsächlich den sechs Disziplinen Historiolinguistik, Lexikologie, Morphologie, Semantik, Stilistik und Syntax zu. Dann fügt er noch hinzu:

"Weitere Aspekte dieser Disziplinen sind entsprechend ihren zahlreichen Aufgaben denkbar, weitere Disziplinen sind möglicherweise zu berücksichtigen (PSYCHO- und SOZIOLINGUISTIK u.a.). Mir kommt es in dieser Beispielliste nicht auf einen vollständigen Katalog an."

PILZ 1978 S.788

Psychologische Aspekte als ein noch unbebautes, allenfalls noch zu erschliessendes Feld der Phraseologie, so sieht es PILZ, und so ist tatsächlich die bisherige Ausgangslage. Sie ist umso weniger verständlich, als vom Prozess des Verstehens und Aneignens phraseologischer Wortverbindungen Einsichten möglich wären z.B. in den semantischen und syntaktischen Status von Phraseologismen.

Eine gewisse Abkehr der Forschung von Definitions- und Klassifikationsfragen und eine Oeffnung für empirische

Fragestellungen zeichnet sich erst in jüngster Zeit ab, unter anderem an Arbeiten, die im engeren oder weiteren Zusammenhang mit dem Handbuch von BURGER u.a. 1982 entstanden sind.

1.2. Erwerb von Phraseologismen unter den Bedingungen der Sekundärsozialisation

Der Erwerb der Sprache kann nicht rein linguistisch beschrieben werden. Versuche, zum Beispiel dem generativen Syntaxmodell CHOMSKYs auch im Kopf des sprachlernenden Kindes Realität zuzusprechen (Korrespondenzhypothese), sind heute allgemein aufgegeben⁴. Die psychischen und sozialen Gegebenheiten prägen die Kindersprache entscheidend mit. Gerade der Wortschatz und im besonderen die Phraseologismen sind ja soziale Konventionen. Ohne Zweifel spielt daher die gesellschaftliche Situation des Kindes - Bildung und Schichtzugehörigkeit der Eltern, Zuwendung, Geschwisterzahl, Spielgruppe etc. - eine grosse Rolle beim Erwerb der festen Wortverbindungen.

Hier sollen für einmal nicht die Einflüsse des vertikalen Faktors Sozialschicht auf die Sprache des Kindes untersucht werden, wie es die meisten soziolinguistischen Studien seit BERNSTEIN tun, sondern die Bedingungen, die in der Folge zur Sprache kommen, sind gewissermassen horizontale, indem sie alle Kinder gleich welcher Schicht betreffen; es sind die verschiedenen Situationen, in denen sich das heranwachsende Kind (auch) sprachlich bewegen lernen muss, und die Funktionelekte, die für diese Situationen in der jeweiligen Sprachgemeinschaft gegeben sind.

Diese äusseren Bedingungen will ich am Beispiel deutsch-schweizerischer Kinder skizzieren, um anschliessend Folgerungen für den Phraseologieerwerb ziehen zu können. Ich wähle die Sprachsituation in der Deutschschweiz, weil sie mir vertraut ist und weil die zu referierenden Untersuchungen in Zürich stattfanden.

4 Vgl. RICKHEIT 1977 S.168 f. und vor allem RAMGE 1973 S.26 ff.

"Wenn eine Korrespondenz zwischen linguistischen und psychischen Erzeugungsprozessen angenommen und nachgewiesen werden soll, kann man nicht naiv davon ausgehen, dass ein linguistisches Modell einfach den psychischen Prozess abbildet oder simuliert; ebensowenig wie es ohne weiteres möglich ist, experimentell die 'psychologische Realität' von linguistischen Modellen nachweisen zu wollen. Linguistische Modelle und ihre Wandlungen unterliegen Zwängen der Logik, der Theoriebildung, des formalen Kalküls; kurz: sie haben ihren eigenen Status."

RAMGE S.28

Während in den meisten Gegenden Deutschlands die lokale Mundart fast nur noch von der eingesessenen Bevölkerung ohne höhere Bildung gesprochen wird, und zwar vor allem in den alltäglichen, vertrauten Beziehungen, nimmt die Mundart in der Deutschschweiz eine bedeutend stärkere Stellung ein. In den Familien sämtlicher sozialer Schichten wird selbstverständlich Dialekt gesprochen, doch auch ausserhalb des familiären Bereichs, in der Kommunikation mit fremden Leuten, bedient man sich des Schweizerdeutschen. Hochdeutsch ist dem schriftlichen Verkehr jeder Art vorbehalten bis auf wenige, allerdings wichtige Ausnahmen: Diskussionssprache in grösseren öffentlichen Versammlungen, Parlamenten etc. ist meistens Hochdeutsch, Radio und Fernsehen strahlen neben mundartlich gesprochenen Sendungen auch hochdeutsche aus, und auch der Unterricht hält sich vorwiegend ans "Schriftdeutsch", wie die Schüler vereinfachend, aber bezeichnend fürs Schweizer Hochdeutsch sagen⁵.

In der Deutschschweiz sind somit zwei Sprachformen des Deutschen mit ziemlich streng verteilten Funktionsbereichen im Gebrauch: der Dialekt als Alltags- und Umgangssprache im mündlichen Verkehr, das Hochdeutsche als Sprache der Schrift und gewisser formeller Sprechsituationen (vgl. SCHWARZENBACH 1969 S.417 f.). Die Sprachsituation, die das Kind in der Deutschschweiz vorfindet, kann man folglich als durchgehende personale Diglossie bezeichnen, d.h. jeder Sprachteilnehmer beherrscht nebeneinander zwei funktionale Varianten einer Sprache⁶.

Das Bild von den beiden funktional komplementären Sprachformen ist freilich ebenso zutreffend wie unvollständig. Zum einen wäre es falsch, den Dialekt als eine regional und funktional homogene Umgangssprache aufzufassen, zum anderen sind spezifische Merkmale, Status und Prestige der hochdeutschen Sprache in der Schweiz zu kennzeichnen.

Wie in jeder Sprechsprache gibt es natürlich auch in den schweizerischen Dialekten fast ebenso viele funktionale Stilvarianten wie Sprechsituationen. Ein Angestellter spricht im Büro ein teilweise anderes Schweizerdeutsch als in seiner Familie, in der Gemeindeversammlung ein anderes als beim Arzt usw. Für unseren Zweck - die Sprachsituation des Schülers zu skizzieren - kann es genügen, das Kontinuum der

5 Zum gegenwärtigen Vorrücken der Mundart in manchen Verwendungsbereichen vgl. RIS 1979 S.44 ff.

6 RIS 1979 meint sogar, man könne heute ebenso gut von Bilingualismus sprechen, weil der Schweizer das Hochdeutsche stärker als noch vor Jahrzehnten als eigentliche Fremdsprache empfinde. Die Verwendungsbereiche der beiden Sprachformen sind jedoch zu deutlich voneinander getrennt, als dass diese Bezeichnung berechtigt wäre.

funktionalen Stile in zwei Bündel aufzuteilen: in die Alltagssprache, wie sie im vertrauten Umgang mit Angehörigen und Bekannten gesprochen wird, und in die Umgangssprache, d.h. die Sprache des mündlichen Verkehrs mit fremden Kommunikationspartnern. Die Umgangssprache zeichnet sich unter anderem durch zwei Merkmale aus. Erstens ist sie viel stärker als die Alltagssprache durch lexikalische Uebernahmen aus dem Hochdeutschen geprägt, die meistens lautlich und morphologisch dem Schweizerdeutschen angepasst, nicht selten aber auch tel quel übernommen werden⁷. Zweitens erfordert der überregionale Verkehr auch eine Umgangssprache, die möglichst wenig regional spezifische Mundartmerkmale trägt. Praktisch setzen sich als solche Ausgleichsmundarten die Dialekte der grossen Wirtschaftsregionen wie Zürich und Bern durch. Sprecher kleinräumiger, ausgeprägter Mundarten müssen also im überregionalen Verkehr extreme Merkmale ihrer Mundart vermeiden, wenn sie nicht eine Benachteiligung riskieren wollen (RIS 1973 S.53 ff. und STRÜBIN 1976 S.99 f.).

Zu diesen regionalen Sprachhindernissen kommt eine soziale Sprachbarriere hinzu, die Beherrschung bzw. Nichtbeherrschung der hochdeutschen Standardsprache. Freilich wirkt sie sich bei weitem nicht so diskriminierend aus wie in Deutschland, weil aktive Hochdeutschkompetenz fast nur im schriftlichen Verkehr verlangt wird und zudem nicht mit einem deutlich höheren Sozialprestige als die Mundart verbunden ist. Obwohl der Durchschnittsschweizer von einheimischen und vor allem von deutschen Radio- und Fernsehstationen täglich Standardsprache zu hören bekommt, bemüht er sich kaum, sein Schweizer Hochdeutsch der Standardnorm anzugleichen. Helvetischer Tonfall, Phonologie, Wortschatz und Phraseologie werden, wenn sie überhaupt bemerkt werden, allgemein toleriert oder gar erwünscht, um die schweizerische Identität gegenüber der deutschen zu wahren.

In welchen Etappen erwirbt nun das Kind die Kompetenz, die es in seiner konkreten Sprachsituation braucht?

Bis zum Schuleintritt lernt es in der primären Sozialisation die Alltagssprache, in der es sich mühelos mit seinen Familienangehörigen und anderen vertrauten Leuten unterhalten

7 Unter vielen Beispielen, die STRÜBIN 1976 S.107 ff. aufführt, seien ein paar herausgegriffen:

"Das isch der Afang vom Änd; das lyt mer färn; uf d Gfohr hi, missverstande z wärde; mach nume s Nöschstliggendi."

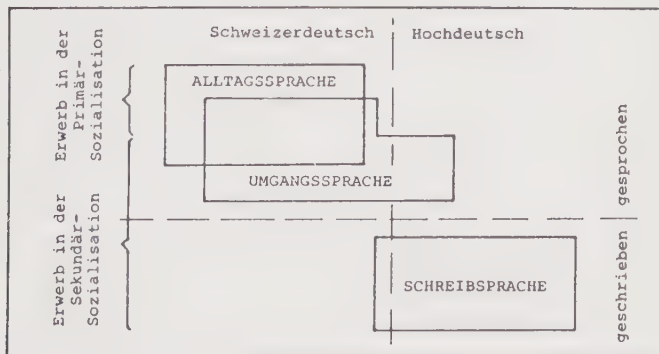
"Das lyt im Bereich des Möglichen; das isch scho lang nümme dagewesen."

A c h t u n g ! Die hochdeutschen Uebersetzungen mundartlicher Sprachbeispiele befinden sich im Anhang, die der eben zitierten unter /1/.

kann, soweit seine Kommunikationsbedürfnisse reichen. Zumeist noch recht wenig Übung hat es verständlicherweise in der Umgangssprache. Da es im Vergleich zum Erwachsenen viel seltener mit fremden Leuten selbständig verkehrt, verfügt es noch nicht in ausreichendem Mass über den Wortschatz und die formellere Sprechweise, die solchen umgangssprachlichen Kommunikationssituationen angemessen sind. Das kann sich etwa am Fahrkartenschalter zeigen, wenn ein Kind erst dank verständnisvoller Rückfragen des Beamten zu seinem Retourbillet kommt. Eine Beanstandung im Geschäft oder eine Platzreservation im Zirkus wird den meisten Vorschulkindern nicht gelingen, jedenfalls nicht in der bei diesen Gelegenheiten üblichen Sprechweise. Mit unbekannten Leuten gar am Telefon zu sprechen, macht ihnen zusätzliche Schwierigkeiten. Freilich fällt es nicht allen Kindern gleich schwer, sich umgangssprachlich auszudrücken. Wie vertraut sie mit dieser Sprachform schon vor dem Schuleintritt werden, hängt mit davon ab, wie stark sie von ihrer Familie zum Auftreten nach aussen angehalten werden.

In den ersten fünf bis sechs Lebensjahren lernt das Kind auch Phraseologismen, vor allem solche der Alltagssprache, kennen. Es versteht sie noch vorwiegend synkretistisch, d.h. es nimmt einzelne Bestandteile auf, die es in seinem kindlichen Sinnhorizont versteht, und konstruiert von Kontext bzw. Sprechsituation her eine Bedeutung, die in der Regel für die Verständigung ausreicht, aber nicht mit der erwachsenensprachlichen Vorstellung übereinzustimmen braucht.

Modell der Diglossie in der deutschsprachigen Schweiz:



In der Phase der sekundären Sozialisation, die mit dem Eintritt in die Schule und der stärkeren Loslösung von der Familie beginnt, treten in sprachlicher Hinsicht, zunächst

sachte, dann immer stärker, neue Forderungen an das Kind heran.

Erstens lernt es bei seinen Mitschülern und in Gruppen, mit denen es seine Freizeit verbringt, einen mehr oder weniger ausgeprägten Peer-Group-Slang, der sich unter anderem durch seine starke und spezifische Phraseologie auszeichnet.

Zweitens wird es stärker als bisher mit der Umgangssprache konfrontiert, im mündlichen Unterricht, in der Öffentlichkeit, beim Radiohören und Fernsehen usw.

Drittens muss es hochdeutsch lesen und schreiben lernen. Das bedeutet den Erwerb zweier völlig neuer Techniken, zudem in einer Sprachform, die sehr stark vom Schweizerdeutschen abweicht, was die Schwierigkeiten noch vermehrt. Zwar ist dem Schulkind heutzutage das Hochdeutsch dank dem Fernsehen nicht mehr völlig neu, und so kennt es denn bereits auch manche spezifisch hochdeutsche Phraseologismen (Hände hoch; zum Schweigen bringen; jdm. auf die Sprünge helfen; guter Dinge sein; in einem fort). Dennoch bleiben in der Schule noch viele hinzuzulernen.

Ausserdem muss der Schüler sich zum erstenmal mit schreibsprachlichen Phraseologismen vertraut machen. Ob er allerdings diese Unterscheidung selber macht, ob er Wendungen wie "zu Gericht sitzen; mit Füßen treten; Speise und Trank; in Anbetracht" als primär schreibsprachlich erkennt, ist insofern zweifelhaft, als er sie nicht mit Schriftlichkeit, sondern schlicht mit Hochdeutsch, d.h. in seinem Verständnis, mit der Sprache der Deutschen verbindet.

Nun sind umgangssprachliche und besonders geschriebene Texte stark phraseologisch, ganz im Gegensatz zur lange in der volksculturell geprägten Phraseologie herrschenden Meinung, die "Sprache des Volkes", also Alltagssprache, sei besonders reich an Redensarten. So hat ein Seminar, das im Sommer 1977 in Zürich stattfand, anhand eines grossen Korpus protokollierter Familiengespräche gezeigt, dass die Alltagssprache, das Verständigungsmittel des Vorschulkindes, mit Ausnahme von pragmatischen und gesprächsspezifischen arm an Phraseologismen ist. Von da her gesehen bilden die Schuljahre einen wichtigen Zeitabschnitt für den Erwerb von Phraseologismen, weil sie dem Schüler Sprachformen vermitteln, die reich an solchen Wendungen sind.

Viertens tritt die Sprache im Laufe der Schuljahre immer stärker ins Bewusstsein, einmal weil sie in der Sprachlehre zum Gegenstand der Betrachtung wird, aber auch weil die hochdeutsche Schreibsprache beim Lernen Schwierigkeiten macht. In den oberen Klassen tritt vermehrt auch ein stilistisches Bewusstsein hinzu, der Schüler nimmt gegenüber der Sprache und ihren Ausdrücken eine wertende Haltung ein, von der es interessant sein wird zu sehen, an welchen Normen sie sich orientiert.

All diese neuen Anforderungen bleiben sicher nicht ohne Auswirkungen auf den Phraseologismenerwerb. Das bewusste Achten auf feste Wendungen, das mit dem generell bewussteren Erlernen des Hochdeutschen einhergeht, rechtfertigt es, mit dem Schulalter auch für den Phraseologismenerwerb eine zweite Phase beginnen zu lassen, in der das synkretistische Verstehen (vgl. 3.1.) von einer mehr analytischen Verarbeitung überlagert wird.

Nach dem skizzierten Bild der sprachlichen Anforderungen in der Sekundärsozialisation richtet sich im folgenden die Kapiteleinteilung. Im 3. Kapitel geht es zunächst um die Frage, wie Schüler Phraseologismen verstehen und wie gross ihr passiver Besitz ist. Das 4. Kapitel behandelt den aktiven Gebrauch solcher Wendungen beim Sprechen. Die Kenntnis und aktive Anwendung der hochdeutschen bzw. schreibsprachlichen Phraseologie ist Gegenstand des 5. Kapitels. In diesem Zusammenhang kommen auch die speziellen Schwierigkeiten, die Schweizer Schüler mit der standardsprachlichen Phraseologie zu bewältigen haben, zur Sprache. Danach wird im 6. Kapitel die Entwicklung des phraseologischen Wissens und Bewusstseins verfolgt. Eng daran schliesst das 7. Kapitel, in dessen Mittelpunkt das Stil- und Normempfinden steht. Im 8. Kapitel wird untersucht, welche Behandlung die Phraseologismen in einer Anzahl gängiger Sprachbücher erfahren, und zum Schluss, im 9. Kapitel, werden noch die nötigen didaktischen Konsequenzen zu ziehen sein.

Zuvor muss im 2. Kapitel die Anlage der eigenen Erhebung vorgestellt werden, auf deren Ergebnisse sich die einzelnen Kapitel stark berufen.

2. DIE EIGENE UNTERSUCHUNG DER SCHÜLERPHRASEOLOGIE

2.1. Ziel - Methode - Stichprobe - Auswertung

In den Jahren 1978 und 79 führten wir an ausgewählten Schulen der Stadt Zürich eine empirische Untersuchung über verschiedene Aspekte der Schülerphraseologie durch.

Zweck: Die Untersuchung hatte zum Ziel, die aktive und passive Sprachfähigkeit sowie die Kenntnisse und Einstellungen auf dem Gebiet der Phraseologie im Schulalter zu erforschen und somit die Beschreibung des vorschulischen Phraseologierwerbs fortzusetzen. Die spezifische Sprachsituation der Zürcher Kinder gab eine zusätzliche Fragestellung ab, nämlich welcher Art die Schwierigkeiten und Besonderheiten sind, die sich beim Phraseologierwerb aus der schweizerdeutschen Mundart ergeben. Da die Schule in der Sekundärsozialisation die beherrschende Rolle spielt und da auch wir zu didaktischen Einsichten für den Sprachunterricht kommen wollten, war die Arbeit mit ganzen Schulklassen sinnvoll. Im wesentlichen waren die Teilfragen der Untersuchung die gleichen wie die eben in der Kapitelübersicht erwähnten. Sie brauchen deshalb nicht wiederholt zu werden. Zudem werden sie in den anschließenden Testbeschreibungen noch genauer gestellt.

Methoden: Viele Untersuchungen zum Spracherwerb basieren ausschliesslich auf einem mündlichen und/oder schriftlichen Textkorpus. Das ist sicher die geeignete Methode, den Stand der Sprachentwicklung festzustellen. Auch die phraseologische Kompetenz der Kinder wäre am authentischsten durch Analyse ihrer Gespräche mit Gleichaltrigen und Erwachsenen zu beschreiben. Dazu wäre aber ein ungleich grösseres Textkorpus erforderlich als etwa zur Messung syntaktischer Fähigkeiten. Der technische und organisatorische Aufwand, ausreichende Mengen spontaner Sprachproduktion aufzunehmen und zu transkribieren, schien uns zu gross im Verhältnis zum Ertrag. Da zudem unsere Untersuchung nicht eine Hypothese prüfen, sondern verschiedene Aspekte der Entwicklung der phraseologischen Fähigkeit verfolgen sollte, hielten wir die Anwendung mehrerer Methoden nebeneinander für geeigneter.

So setzten wir zur Erforschung der Fähigkeit, Phraseologismen im Hochdeutschen zu verwenden, erstens einen s c h r i f t l i c h e n Test ein, und zweitens untersuchten wir zum gleichen Zweck S c h ü l e r a u f s ä t z e.

Das Forschungsinteresse, die Haltung der Schüler in Fragen der Norm und der Schulsprache zu ergründen, erforderte

je nach Alter ein anderes Vorgehen. Während von den Oberstufenschülern die schriftliche Bearbeitung von Testaufgaben und eines Fragebogens erwartet werden konnte, waren vergleichbare Einstellungen der jüngeren Primarschüler nur in Gruppeninterviews zu ermitteln, weil sie noch nicht über die nötige schriftliche Ausdrucksfähigkeit verfügten. Für das geeignetste Mittel, den Stand des phraseologischen Wissens kennenzulernen, hielten wir Klassetgespräche, denn in ihrer Mundart waren die Schüler am ehesten in der Lage, wirklich zu sagen, was sie wussten. Zudem konnte sich der Gesprächsleiter dem Reflexionsniveau der Schüler anpassen, konnte auf interessante Beiträge eingehen, Missverständnisse klären, Äusserungen präzisieren lassen usw.

Für die Untersuchung, wie sich die Fähigkeit zum Verstehen phraseologischer Wortverbindungen entwickelt, kamen schriftliche Tests zum vornherein nicht in Frage, zum einen, weil wir diesem Aspekt nur bei den Primarschülern nachgingen, zum anderen weil schriftliche Antworten wohl eher metasprachliche Überlegungen statt unmittelbare Verstehensvorgänge wiedergegeben hätten. Einzig sinnvoll waren hier testartige Kleingruppengespräche in Mundart, die den Schülern kaum Zeit liessen, sich lange eine Antwort zu überlegen.

Gewisse Nachteile der Gesprächsmethode sollen nicht verschwiegen werden: So waren Gespräche mit verschiedenen Gruppen/Klassen nicht völlig miteinander vergleichbar, weil jedes ein wenig anders verlief, auch wenn die wichtigsten Punkte, die zur Sprache kommen sollten, vorausgeplant waren. Zudem liess sich nicht vermeiden, dass sich die wissenden und interessierten Kinder öfter zum Worte meldeten als die schwächeren, was die Repräsentativität der Äusserungen verminderte. Schliesslich war es für die Schüler, die Lehrgespräche gewohnt waren, eine leicht befremdende Situation, wenn da einer vor allem erforschte, was sie wussten, und nicht erklärte, was sie lernen sollten.

Auswertung: Alle Gespräche analysierten wir mit Hilfe von vollständigen, zum Teil transkribierten Tonbandaufzeichnungen. Die schriftlichen Tests und die Aufsätze werteten wir manuell auf Zähl- bzw. Karteiblättern aus, doch ergänzten wir die quantitative Auswertung planmässig durch eine qualitative, die dann nicht selten die wesentlicheren Ergebnisse erbrachte. Da die Untersuchung wie erwähnt keine soziologische sein wollte, konnte die soziale Herkunft der Kinder unbeachtet bleiben. Die uns interessierenden Variablen waren vielmehr Alter - besser: Anzahl Schuljahre - und Schultypus.

Stichprobe: Für sprachliche Untersuchungen in der Phase der Sekundärsozialisation bieten sich Schulklassen als nahelie-

gendes Arbeitsfeld an. Die Kinder sind bereits organisiert, d.h. sie müssen nicht erst gesucht, ausgewählt und versammelt werden, und in den meisten Fällen stellen auch die Klassenlehrer der Arbeit keine Hindernisse in den Weg, im Gegenteil, ihre Kenntnis der Schüler, ihre Schulerfahrung und ihr Interesse an der Sache können sehr hilfreich sein. Zudem ist die Motivierung der Kinder in der Schule recht günstig, denn sie sitzen in einer vertrauten Umgebung und wissen, dass die Gespräche und Tests mit dem Einverständnis ihres Lehrers stattfinden, und doch empfinden sie den Besuch des Versuchsleiters als willkommene Abwechslung zum Schulalltag.

Diesen arbeitsökonomischen und psychologischen Vorteilen steht ein Nachteil gegenüber, der aber nur bei streng statistischen Untersuchungen ins Gewicht fallen würde: es handelt sich bei Schulklassen nicht um wissenschaftliche Stichproben. Einzelne Schüler können z.B. beträchtlich vom Durchschnittsalter abweichen, die Zusammensetzung der Klasse ist kaum repräsentativ, weder nach Geschlecht, sozialer Herkunft, Intelligenz noch nach anderen jeweils interessierenden Variablen. Die unterschiedliche Prägung durch den Lehrer kann als Störfaktor Bedeutung gewinnen. Dennoch waren Schulklassen für unsere offen angelegte Untersuchung ohne Anspruch auf statistische Signifikanz durchaus geeignet.

Das Zürcher Schulsystem bietet nach sechs Jahren Primarschule, die die Schüler noch nicht in Leistungsklassen unterteilt, vier Schultypen der Oberstufe an:

1. die Mittelschule, die zur Matura führt
2. die Sekundarschule, von der nach zwei oder drei Jahren der Uebertritt in alle Berufslehren oder in bestimmte Typen der Mittelschule möglich ist
3. die Realschule, deren Absolventen noch die Mehrzahl der Berufslehren offensteht
4. die Oberschule, die auf Lehren mit vorwiegend manuellen Anforderungen vorbereitet.

Oberschüler bezogen wir nicht in die Erhebung ein, weil ihre Zahl sehr gering ist (5 - 7 Prozent der Primarschulabgänger) und weil die meisten Tests sie überfordert hätten.

In der ersten Phase arbeiteten wir mit Oberstufenschülern (7.-9. Schj.) der Typen Real-, Sekundar- und Mittelschule (Literargymnasium), in der zweiten dehnten wir die Datenerhebung auf Primarschüler (2., 4. und 6. Schj.) aus.

Schüler mit nicht-deutschschweizerischem Elternteil machten ebenfalls mit, ihre Testbögen wurden jedoch nicht ausgewertet, da es uns auf Kinder mit einer einheitlichen Mutterspracherfahrung ankam.

Tabelle: Anzahl der beteiligten Schüler (mit deutschschweizerischen Eltern)

Schuljahr	Schülerzahl		
	<u>Primar</u>		
2.	44		
4.	89		
6.	<u>88</u>		
	221		
	<u>Real</u>	<u>Sek.</u>	<u>Mittel</u>
7.	43	41	43
8.	39	45	35
9.	<u>36</u>	<u>42</u>	<u>35</u>
	118	128	113
2.-9.	total 582		

Nicht auf allen Altersstufen konnte genau das gleiche Programm durchgespielt werden. So verlangten wir von den Zweitklässlern ausser den mündlichen Tests nur die Klischeebeeurteilung und den Streckformtest. Andererseits führten wir gerade einen Teil der mündlichen Tests auf der Oberstufe nicht mehr durch, da uns auf dieser Stufe weniger die Verstehensfähigkeit interessierte als der aktive Sprachgebrauch und das phraseologische Bewusstsein.

Es folgen nun die Beschreibungen der einzelnen Testaufgaben in der gleichen Reihenfolge, wie sie danach im Bericht zur Sprache kommen. Daher können sie - je nach Belieben - ohne Verlust übersprungen und jeweils erst im Zusammenhang mit den Ergebnisberichten gelesen werden.

2.2. Die einzelnen Untersuchungsinstrumente

Die Geschichten mit Lehnphraseologismen

Dieses schweizerdeutsche Testgespräch sollte Aufschluss darüber geben, ob und auf welche Weise Kinder phraseologische Ganzheiten verstehen, die sie zum erstenmal und unter wirklichkeitsnahen Bedingungen, mithin im Kontext eingebettet, hören. Als phraseologische Ganzheiten, d.h. Phraseologismen, deren ganzheitliche Bedeutung metaphorisch ist und entweder motiviert oder unmotiviert sein kann, wurden bildhafte Redensarten gewählt. Deutsche Redensarten zu verwenden, schien uns zu unserem Zweck nicht geeignet, weil ein Teil der Kinder sie sicher schon gekannt und ihre Bedeutung aus dem Gedächtnis abgerufen hätte. Da es uns darauf ankam, erstens für alle die gleichen Bedingungen zu schaffen und zweitens Situationen zu simulieren, in denen sie bisher mit Sicherheit nie gehörte Redensarten zu rezipieren hatten, wendeten wir einen Kunstgriff an. Wir übersetzten englische und französische Phraseologismen ins Schweizerdeutsch und bauten sie in kurze Geschichten ein, und zwar an sinnwichtiger Stelle, damit sie nicht übergangen werden konnten. Die Geschichten erzählten wir an Primarschulen je vier kleinen Gruppen von Zweit-, Viert und Sechstklässlern. Ihre Reaktionen und die kurzen Gespräche über die Geschichten wurden aufgenommen und hinterher analysiert. Sie konnten verraten, wie Kinder neue phraseologische Ganzheiten angehen, ob sie ihre Strategien im Laufe der Primarschuljahre ändern und wie stark ihre Fähigkeit, solche Wendungen zu verstehen, zunimmt.

In hochdeutscher Version lauten die Geschichten so:

1. Geschichte (Maus und Elefant)

Die Maus und der Elefant wollten mal zusammen radfahren. Doch als der Elefant sein Rad aus dem Keller holte und aufsteigen wollte, bemerkte er, dass keine Luft mehr drin war. Da wurde er fuchsteufelswild, schwang seinen Rüssel und trompetete: "Das war sicher wieder der junge Igel, der im unteren Stock wohnt! Jetzt verlieren wir wieder Zeit wegen dem verflixten Lausbub! Dem werd ich mal alle Stacheln ausreißen!"

So grollte der Elefant, bis die Maus sagte: "Na komm schon, Jumbo, behalt doch dein Hemd an! Du kannst dich ja auf meinen Gepäckträger setzen!"

(keep your shirt on!)

'reg dich nicht auf')

2. Geschichte (Fuchs)

Ein Fuchs wollte einmal Hühner stehlen.

In der Nacht, als der Mond schien, lief er zu einem Bauernhof und schlich sich in den Hühnerstall. Alle Hühner schliefen auf ihrer Stange. Gerade als der Fuchs zum Sprung ansetzte, um ein Huhn am Hals zu packen, sah er plötzlich ein Tier auf sich zukommen, das aussah wie ein Hund. Das war aber niemand anderer als er selber, in einem alten Spiegel nämlich, der an der Wand stand.

Was glaubt ihr? *Bekam* der Fuchs wohl *einen heissen Hintern?*

(avoir chaud aux fesses

'Schiss haben')

3. Geschichte (Kuhhandel)

Es war einmal ein Bauer, der hatte eine uralte Kuh im Stall, die schon lange keine Milch mehr gab.

Eines Morgens sagte der Bauer zu seiner Frau: "Mütterchen, ich geh heute auf den Markt und verkaufe die alte Kuh." "Ach, das alte Klappergestell kauft dir bestimmt niemand ab", erwiderte die Frau. Der Bauer aber hörte nicht auf sie und ging mit der Kuh auf den Markt.

Schon gegen Mittag kam er wieder nach Hause, strahlte übers ganze Gesicht und rief: "Ich habe sie verkauft! Ich hab sie verkauft!"

Seine Frau war jedoch gar nicht begeistert. "Du bist doch immer der Gleiche", schimpfte sie, "du hast wohl wieder mal jemandem die Wolle über die Augen gezogen, schäme dich nur!"

*(to pull the wool over a
person's eyes*

*'Jemandem Sand in die
Augen streuen')*

4. Geschichte (Rolf und Fritz)

Rolf und Fritz waren Zwillinge. Als sie wieder einmal gemeinsam Geburtstag feierten, kaufte ihnen der Vater einen Vogelbauer mit zwei schönen Wellensittichen. Sie freuten sich riesig und schauten von jetzt an immer den Vögeln zu, wie sie piepsten, sich putzten und einander nachhüpften.

Etwas eine Woche später wars, als Rolf plötzlich Mitleid bekam mit den Vögeln und fand, sie könnten eigentlich auch mal im Wohnzimmer herumfliegen. Kaum hatte er das Türchen des Vogelbauers geöffnet, als beide Vögel herausflatterten, aber nicht nur ins Zimmer, sondern so schnell wie möglich zur Balkontüre hinaus. Der arme Rolf merkte erst jetzt, dass Fritz auf den Balkon hinausgegangen war und die Türe offen gelassen hatte.

Das setzte natürlich im Zimmer drin ein Geheul ab, und als schliesslich die Mutter dazukam, stritten die beiden Brüder bereits laut miteinander.

Doch die Mutter sagte: "*Legt doch nicht immer alles einander vor die Tür!* Kommt, wir gehen besser hinaus und suchen die Wellensittiche!"

Was wollte sie wohl damit sagen: "*Legt doch nicht immer alles einander vor die Tür!*"

(to lay sth. at somebody's
door

'Jemandem etwas in die
Schuhe schieben')

5. Geschichte (Esther und Annemarie)

Esther und Annemarie waren in der vierten Klasse, und seit Beginn des Schuljahres sassen sie nebeneinander in der gleichen Bank. Im Winter war's, als der Lehrer krank wurde. Alle freuten sich natürlich, weil sie schulfrei hatten. Aber schon am zweiten Tag hiess es, sie müssten wieder zur Schule gehen, ein neuer Lehrer sei gekommen.

Schon in der ersten Stunde fielen Annemarie und Esther dem neuen Lehrer auf. Und am Schluss der Stunde fragte er die Klasse: "Was denkt ihr? Sollen wir Esther und Annemarie auseinander setzen?"

Da rief Martin, der hinter den beiden Mädchen sass: "Esther und Annemarie? Die *sind miteinander immer Hand im Handschuh!*"

Was tat nun wohl der Lehrer mit den Mädchen? Setzte er sie auseinander oder nicht?

(to be hand in/and glove
with somebody

'ein Herz und eine
Seele sein')

6. Geschichte (Bootsfahrt)

Drei Buben wollten einmal gemeinsam rudern gehen. Doch kaum hatten sie ein Boot gemietet, als sie schon Streit bekamen, wer als erster rudern dürfe.

Der erste Bub rief: "Ich kann sicher am besten rudern, ich bin einmal ohne Zwischenhalt von Zürich nach Rapperswil gerudert."

Da lachte der zweite und sagte: "Das ist ja gar nichts! Ich kann so schnell rudern, dass die Fische am Boot kleben bleiben wie die Mücken am Kühlergrill."

Dem ersten fiel der Kiefer runter, so musste er staunen. Doch

da rief der dritte Bub: "Na ja, ich will ja nicht *durch den Hut reden*, aber als ich kürzlich nach Wollishofen ruderte, überschwemmte ich den ganzen Bellevueplatz".

Welcher der drei Buben hat nun durch den Hut geredet?

(to talk through the hat

'übertreiben, prahlen')

Der Bildertest

Der Test sollte die passiven Phraseologismenkenntnisse von Schülern der 2., 4. und 6. Primarklasse messen. Den Schülern wurden insgesamt 15 schweizerdeutsche bildhafte Redensarten mündlich dargeboten. Nach jeder Redensart wurden ihnen mit dem Hellraumprojektor gleichzeitig drei Wilhelm-Busch-Zeichnungen gezeigt. Auf eines der Bilder traf jeweils der Phraseologismus zu, auf die anderen nicht. Anspruchsvoller wurde der Test zudem dadurch, dass sich meistens in einer der beiden "falschen" Zeichnungen Elemente finden liessen, die auch im konkreten Wortlaut der Redensart enthalten waren, so dass ein Schüler, der wörtlich aufgefasst hatte, in etwa eine entsprechende Zeichnung wiederfinden konnte.

Jeder Schüler sollte nun auf einem vorgedruckten Blatt jeweils diejenige Zeichnung ankreuzen, die seiner Meinung nach der gehörten Wendung entsprach. Anschliessend wurde er gebeten, daneben in ein, zwei Worten seine Wahl zu begründen. Markierte er das richtige Bild, so konnte man mit einiger Sicherheit annehmen, dass er den Phraseologismus in der üblichen Bedeutung kannte. Stimmt dazu noch die schriftliche Begründung, so war diese Annahme bestätigt. Wurde die Begründung hingegen zu einer "falschen" Zeichnung gegeben, so konnte sie im günstigen Falle mögliche Irrwege im Dekodiervorgang verraten.

Das beschriebene Verfahren hatte den Vorteil, dass die ungleichen Schwierigkeiten im schriftlichen Ausdruck ausgeschaltet wurden, die den Altersvergleich verfälscht hätten, wenn die Kinder einfach Redensarten selbständig hätten erklären müssen.

Es folgen die Testzeichnungen in der Reihenfolge der Darbietung. Hinzugefügt sind die Phraseologismen; die eingeklammerte Ziffer bezeichnet jeweils die richtige Zeichnung. Das erste Beispiel (d Oore spitze) diente zur Anleitung. Die hochdeutschen Uebersetzungen finden sich im Anhang unter /2/.

1. S tuet öpper d Oore spitze (1)



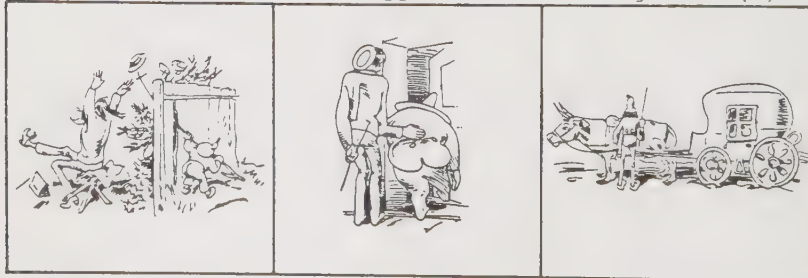
2. S gaat i äim a Chraage (3)



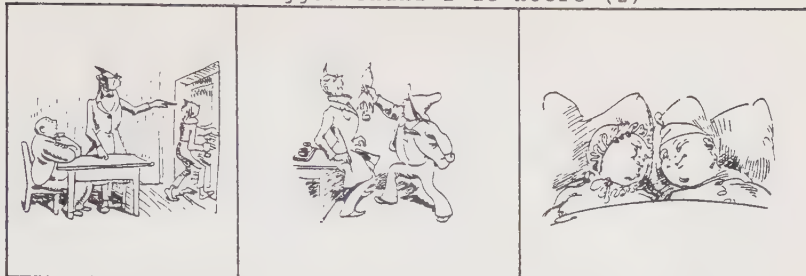
3. Do macht sich äine us em Staub (3)



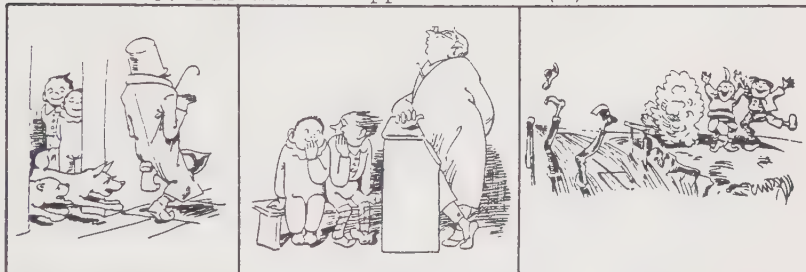
4. Do wird öpper für e Naare ghalte (1)



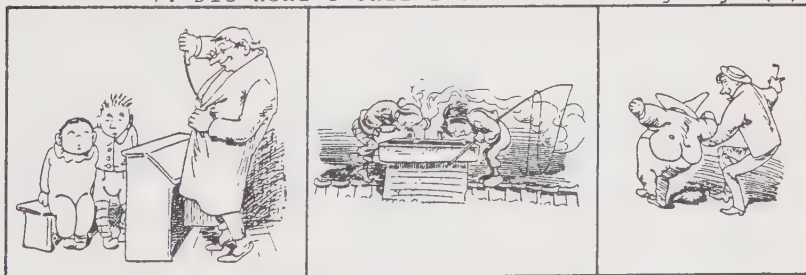
5. Die ligged enand i de Hoore (2)



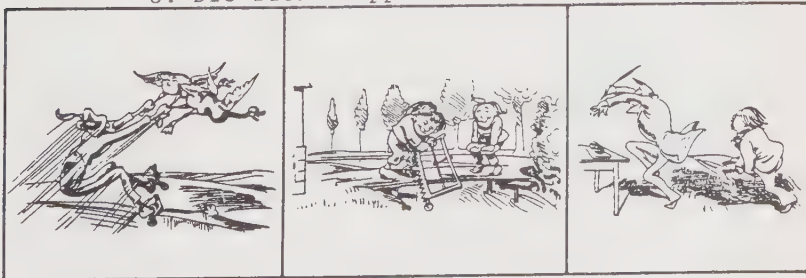
6. Die mached öpperem Bäi (1)



7. Die hend e chli z tüüf is Glaas gluegt (3)



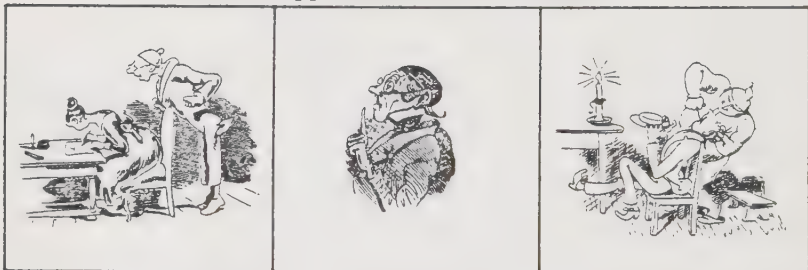
8. Die füered öppis im Schild (2)



9. Die sind äis Heerz und äi Seel (2)



10. Dä tuet öpperem d Leviite läse (2)



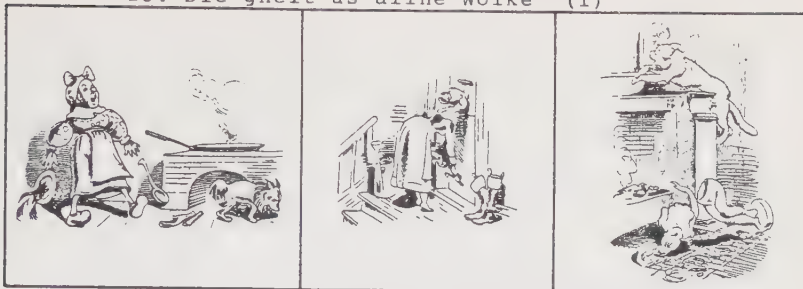
11. Die het Hoor uf de Zää (3)



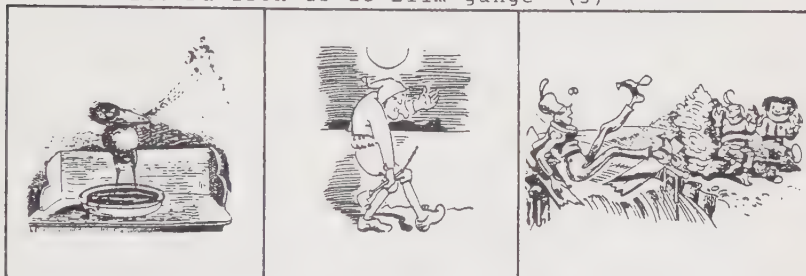
12. Die hend enand is Heerz gschlosse (2)



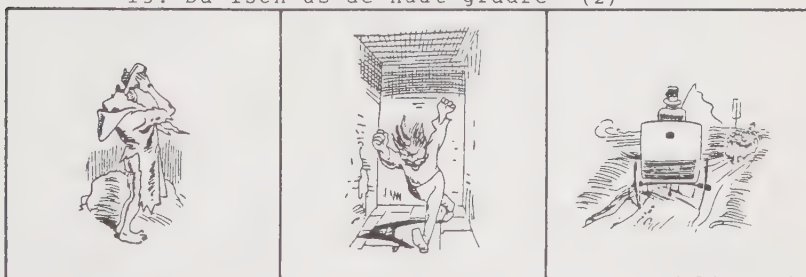
13. Die gheit us allne Wolke (1)



14. Dä isch uf de Liim gange (3)



15. Dä isch us de Huut gfaare (2)



Die Schüleraufsätze

Um auch Vorkommen und Besonderheiten der Phraseologismen in der hochdeutschen Schreibsprache der Schüler untersuchen zu können, baten wir die Lehrer der getesteten Klassen, uns einen unkorrigierten, in einer Unterrichtsstunde geschriebenen Aufsatz zur Verfügung zu stellen. Allerdings sind Aufsätze deutschschweizerischer Kinder erst von einem gewissen Alter an phraseologisch aussagekräftig, nämlich dann, wenn sie schon einen grösseren Umfang bekommen und in der Formulierung eigenständiger werden. Daher verlangten wir von den Zweitklässlern noch keine Arbeiten. Thematisch stellten wir den Primarklassen lediglich die Bedingung, es müsse ein Erlebnis berichtet werden. Die Oberstufenschüler sollten über das Thema "Nicht immer haben die Erwachsenen recht" schreiben, das sowohl einen Erlebnisbericht wie eine argumentative Behandlung zuließ.

Auf diese Weise erhielten wir ein Textkorpus folgender Grösse:

Stufe, Typus	Aufsätze	Wortmenge	Anzahl Phras.
4.Schj. Primar	65	9500	54
6.Schj. Primar	73	19800	138
7.-9.Schj. Real	150	28600	357
7.-9.Schj. Sekundar	129	37000	424
<u>7.-9.Schj. Mittel</u>	<u>99</u>	<u>31000</u>	<u>315</u>
4.-9.Schuljahr	516	126000	1288

Recht schwierig gestaltete sich die phraseologische Analyse der Texte, zumal wir es nicht nur auf bestimmte, auffällige Typen abgesehen hatten, sondern alle vorkommenden Phraseologismen erfassen wollten. Ist die und die Wortverbindung frei oder schon phraseologisch? Unter welcher Kategorie ist sie einzuordnen? Solche Fragen musste man sich häufig stellen. Dabei waren Typologien, wie sie in der theoretischen Literatur aufgestellt und diskutiert werden, nur eingeschränkt praktikabel, einmal weil sie, anhand von ausgewählten Phraseologismen konstruiert, vor der Vielfalt des wirklichen Sprachgebrauchs versagten, vor allem aber, weil es kaum ergiebig war, phraseologische Wortverbindungen der Kinder genau nach strukturellen Kriterien aufzugliedern. Wichtiger schienen uns Fragen wie: Ist der Phraseologismus formal korrekt? Ist er mundartlich? Ist er sinnrichtig eingesetzt? Passt er zur Stilebene des Kontextes? Dass dabei viel im Ermessen des Bearbeiters blieb, war kaum zu vermeiden.

Der Phraseologismenergänzungstest

Der Ergänzungstest bestand aus einem inhaltlich zusammenhängenden Lückentext aus dem schulischen Erfahrungsbereich mit 15 systematisch eingebauten, aber eben unvollständigen Phraseologismen. Die Schüler erhielten die Aufgabe, die Lücken auszufüllen. Bei den Testwendungen handelte es sich um bildhafte Redensarten, Streckformen und Zwillingsformeln, die alle ungefähr gleich sprachüblich sind. Trotzdem waren nicht alle gleich leicht zu ergänzen, zum einen, weil die Lückenumfelder verschieden stark determinierten, zum anderen, weil nicht alle einfach in der Leserichtung ergänzt werden konnten (auf die Probe), sondern mindestens zweimal gelesen werden mussten (wurde er auf ertappt).

Neben der quantitativen Auszählung wurden bei der Auswertung auch alle abweichenden Ergänzungen aufgelistet, da gerade sie sprachpsychologisch aufschlussreich sein konnten.

Der Test erforschte natürlich nicht wie die Aufsatzanalysen den Gebrauch phraseologischer Wortverbindungen beim spontanen Schreiben, sondern die Fähigkeit, sie auf Anreiz hin zu reproduzieren. Immerhin setzte das nicht bloss ein Verstehen, sondern ein aktives Verfügen voraus. Der Test hatte somit die Aufgabe, die wachsende aktive Kompetenz in der hochdeutschen Schreibsprache zu messen. Zu diesem Zweck wurde er von sämtlichen Schülern des 4. bis 9. Schuljahres ausgefüllt und nach Alter, Schultyp und in der Primarschule auch nach Geschlecht ausgewertet.

Der Lückentext mit den Ergänzungen (die ersten zwei zur Anleitung):

Peter war *ein Schüler* der 3. Klasse und ging meistens gern zur Schule. Er hatte dem Lehrer noch nie einen Streich *gespielt*. Als Peter aber eines Tages bei der Prüfung vom Nachbar abschrieb, wurde er vom Lehrer auf *frischer Tat* ertappt. Darauf *fasste* er den Entschluss, sich zu rächen. Morgen in der ersten Stunde würde sich eine *(gute) Gelegenheit* bieten. Aber vorher musste er *wohl oder übel* die Klasse ins Vertrauen ziehen. Er fasste sich *ein Herz* und rief in der Pause alle zusammen. Nach langem Hin und Her waren schliesslich alle einverstanden.

Als der Lehrer am nächsten Morgen ins Schulzimmer trat, freuten sich alle bereits diebisch. Wenn er nur nicht auf den Stuhl schaut, schoss es Peter *durch den Kopf*. Aber es ging alles wie am *Schnürchen*. Der Lehrer begrüßte die Schüler und setzte sich dann wie gewohnt hinter sein Pult. Alles hielt *den Atem/die Luft* an. Aber die Schüler *erlebten* eine Enttäuschung. Ohne nur *eine Miene* zu verziehen, stand er langsam wieder auf, hielt den nassen Schwamm, der auf dem Stuhl gelegen hatte, in die Höhe und sagte:

"Ihr seid doch Lausebengel, mit mir einen solchen Schabernack zu treiben/spielen/machen . Es nimmt mich wunder , wer mich auf die Probe stellen wollte. Dieses Mal werde ich noch ein Auge zudrücken. "

Der Streckformentest

Der Streckformentest sollte die stilistische Haltung in Sachen Streckformen ermitteln. Das Interesse galt der Frage, ob und wie sich die Einstellung von Schülern verschiedenen Alters und Schultyps zu diesen vieldiskutierten Wendungen entwickelt und ob sich allenfalls Stilvorstellungen des Lehrers auswirken. Zu diesem Zweck wurden jedem Schüler auf einem Blatt fünf Streckformen in je zwei Varianten vorgelegt, einmal mit einem allgemeinen Funktionsverb, das zumindest in gesprochener Sprache die Regel ist, und daneben mit einem spezielleren, aber im schriftlichen Sprachgebrauch immer noch üblichen Funktionsverb. Die Kinder sollten sich bei jeder der fünf Streckformen für die ihrer Ansicht nach richtige oder doch stilistisch bessere Variante entscheiden. Ausgefüllt wurde der Test in allen Klassen des 2. bis 9. Schuljahres.

- a) Wir wollen der Grossmutter eine Freude bereiten.
- b) Wir wollen der Grossmutter eine Freude machen.

- a) Gestern unternahmen wir einen Ausflug.
- b) Gestern machten wir einen Ausflug.

- a) Können Sie mir ein paar gute Tips geben?
- b) Können Sie mir ein paar gute Tips erteilen?

- a) Es macht mir Spass.
- b) Es bereitet mir Spass.

- a) Sie begaben sich auf den Heimweg.
- b) Sie machten sich auf den Heimweg.

Die Klassengespräche

Gleich anschliessend an die schriftlichen Tests unterhielten wir uns jeweils 10-15 Minuten mit der Klasse, wobei wir an die Testfragen anknüpften und herauszufinden suchten, was die Schüler über phraseologische Wortverbindungen wussten, wie sie sie einschätzten, ob überhaupt, bei welchen Gelegenheiten, in welchen Sprachformen (schweizerdeutsch oder hochdeutsch) sie sie selber verwendeten usw. Dabei vermieden wir den Unterrichtscharakter, indem wir bewusst auf Belehrung verzichteten und zudem Mundart sprachen. Die Gespräche aus 10 Primarklassen und je 6 Real-, Sekundar- und Mittelschul-

klassen wurden aufgenommen und hinterher inhaltsanalytisch ausgewertet.

Fragebogen zum Stilbewusstsein

Um ein Bild vom stilistischen Bewusstsein der Schüler zu bekommen, stellten wir ihnen fünf Fragen, die sie schriftlich beantworten sollten. Alle Schüler vom 4. - 9. Schuljahr wurden mit den Fragen konfrontiert, viele von ihnen liessen aber einzelne Fragen unbeantwortet. Zudem waren die Antworten, dem offenen Charakter der Fragen entsprechend, nur grob quantifizierbar. Vom Fragebogen konnten folglich Grössenordnungen, aber keine exakten Angaben erwartet werden.

Die Fragen hatten für Primar- bzw. Oberstufe unterschiedlichen Wortlaut:

Oberstufe

1. Woher hast Du Deine Vorstellung von gutem Stil?
2. Wer ist Dein sprachliches Vorbild?
3. Weissst Du, wie Du beurteilst, ob etwas gut oder schlecht ist?
4. Unterscheidest Du zwischen gutem Stil für die Schule und dem, was D u gut findest?
5. Charakterisiere/erkläre guten Stil!

Primarstufe

- Wo lernst Du gutes Hochdeutsch?
- Wer ist Dein Vorbild beim Sprechen?
- Wer beim Schreiben?
- Schreibst Du in der Schule anders als zu Hause?
- Wie muss ein Text geschrieben sein, damit er sprachlich gut ist?

Der Klischeetest

Der Schüler erhielt einen Kurzaufsatz aus seinem Erlebnisbereich (Zirkusbesuch) vorgelegt, in den wir insgesamt zwölf Klischeewendungen eingebaut hatten, die aus wirklichen Schüleraufsätzen stammten und unseres Erachtens typisch schuldeutsch sind. Der Schüler sollte mit zwei Farben anstreichen, was ihm sprachlich gefiel bzw. missfiel. Kritisierte er nun die betreffenden Klischees, so drückte er damit nach unserer Interpretation ein gewisses Missfallen am Schuldeutsch aus. Diese kritische Einstellung - so vermuteten wir - würde mit

zunehmendem Alter und höherem Schultypus ausgeprägter. Bearbeitet wurde der Text von allen Schülern des 4. - 9. Schuljahres und ergänzungsweise von einer 2. Klasse.

In der folgenden Abschrift sind die Klischees der Deutlichkeit halber unterstrichen.

Kein Zirkus

Schon am frühen Morgen lacht die Sonne durch die Fenster herein. Eva und Max sind schon wach und beobachten hingerissen das muntere Treiben auf dem Marktplatz, wo die Leute vom Zirkus ihr Tagwerk schon begonnen haben. Eva und Max dürfen jedes Jahr mit der guten Nachbarsfrau und ihren Kindern in die Nachmittagsvorstellung. Der Nachmittag im Zirkus verfliegt immer viel zu schnell, und am Abend sinken die Kinder todmüde, aber glücklich ins Bett.

Die Kinder warten den ganzen Morgen sehnsüchtig, und nach dem Mittagessen, als die Nachbarsfrau mit ihren Kindern auf die Strasse tritt, schlagen ihre Herzchen höher. Aber - welche Enttäuschung - heute werden sie nicht abgeholt. Jetzt bricht in den kleinen Herzen eine Welt zusammen, und ein Gefühl von Einsamkeit kommt über die Kinder.

3. WIE VERSTEHEN SCHULKINDER PHRASEOLOGISCHE WORTVERBINDUNGEN?

WIE GROSS IST IHR PASSIVER PHRASEOLOGISMENSCHATZ?

Es sollen hier nicht nochmals die Erklärungsmöglichkeiten diskutiert werden, die die verschiedenen Sprachtheorien für den Erwerb phraseologischer Wortverbindungen bereithalten. Annelies BUHOFFER hat sie in ihrer Dissertation deutlich genug erörtert (siehe auch BURGER u.a. 1982, Kap. 6). Es sollen lediglich wichtige Ergebnisse der Forschung referiert und den eigenen Befunden gegenübergestellt werden.

3.1. Der Synkretismus beim Verstehen (PIAGET)

In der Entwicklungspsychologie wird immer wieder die Meinung vertreten, vor dem 11. - 12. Lebensjahr seien Kinder nicht in der Lage, Metaphern, Sprichwörter und Redensarten adäquat zu verstehen (z.B. OERTER 1969 S. 316).

Einen ersten Beitrag in dieser Frage lieferte PIAGET 1923 (v.a. Kap. IV, V). Nach seinen Ergebnissen verstehen 6-8-jährige Kinder einen Partner sehr schlecht, wenn sein Sprechen nicht auf gleichzeitiges Handeln bezogen ist. Grund dafür sei der kindliche Egozentrismus, die Unfähigkeit, von der eigenen Sehweise zu abstrahieren. Das Kind könne nicht erkennen, dass die Äusserungen des Partners Denkschemas entspringen, die nicht seine eigenen sind. Daher interpretiere und entstelle es das Gehörte nach seinen eigenen Vorstellungen und sei dazu noch naiv überzeugt, alles richtig zu verstehen.

Während nach dem 7. oder 8. Lebensjahr der Egozentrismus im allgemeinen verschwinde, halte er sich noch im Bereich der verbalen Intelligenz, d.h. das Kind verstehe weiterhin abstrakte, nicht von der Beobachtung gestützte Äusserungen mangelhaft. PIAGET nannte das Verstehen auf dieser Altersstufe synkretistisch und stützte diese Charakterisierung mit einem Sprichwörtertest. Er legte 9-11jährigen Kindern eine Reihe von Sprichwörtern und eine Anzahl Sätze vor und forderte sie auf, jedem Sprichwort den Satz zuzuordnen, der seinen Sinn wiedergab, und diese Zuordnung zu begründen. Die jungen Probanden schafften jeweils nur wenige richtige Beziehungen, waren aber überzeugt, dass sie den meisten oder gar allen Sprichwörtern die richtige Bedeutung zugeschrieben hatten.

PIAGET untersuchte nun die kindlichen Begründungen der missglückten Zuordnungen und kam zu folgender Erkenntnis. Das Kind geht nicht etwa so vor, dass es zunächst das Sprichwort analytisch Wort für Wort aufnimmt und dann durch Uebertragung oder Verallgemeinerung zum sprichwörtlichen Sinn gelangt, sondern es bringt das Sprichwort im Gegenteil mit einem subjektiven Schema in Verbindung. Dieses Schema kann zustandekommen, indem der vermeintlich gleichbedeutende freie Satz gewissermassen aufs Sprichwort durchschlägt, oder es kann sich beim Hören einzelner Sprichwortteile durch Assoziation einstellen. Die übrigen, eventuell unbekannten Elemente gleicht das Kind dann ohne Bedenken an dieses Gesamtschema an oder lässt sie einfach wegfallen. Die Bedeutung wird nicht dem Sprichwort entnommen, sondern ihm hinzugefügt, ist also nicht analytisch, sondern eben synkretistisch⁸.

PIAGETs Ergebnis, 9-11jährige Kinder könnten in einer Liste dargebotene Sprichwörter nicht wirklich verstehen, ist nicht anzuzweifeln. Es wäre jedoch falsch, daraus zu schliessen, auch Redensarten mit übertragener Bedeutung seien ihnen unverständlich. Derartige Behauptungen, die sich im Anschluss an PIAGET eingebürgert haben, verraten eine unangemessene, weil nur kognitive Sicht des kindlichen Sprachverstehens. Zwar verarbeitet das Kind wie alle festen und freien Wortverbindungen auch Redensarten synkretistisch. Es bildet also seine Vorstellungen nicht im selben Mass, wie es dem Erwachsenen möglich ist, durch Analyse und Bedeutungsübertragung. Dennoch - und das ist schliesslich entscheidender - kann es auch metaphorische Phraseologismen so verstehen, dass es für die Verständigung völlig ausreicht, denn es kann den Sinnkontext in die zu konstruierende Gesamtvorstellung einbeziehen. Genau das war den Kindern in PIAGETs künstlichem Experiment mit kontextfreien Phraseologismen nicht möglich.

3.2. Die Entwicklung des metaphorischen Verstehens im Schulalter nach WOLFRUM und AUGST

Ebenfalls das Sprichwortverständnis testete WOLFRUM 1976 in einer Längsschnittstudie an 137 Schülern des 1.-9. Schuljahres.

8 Eines von PIAGETs Beispielen (S. 171): Ein Mädchen schreibt dem Sprichwort "D'un sac à charbon ne sort pas de poussière blanche" die Bedeutung zu: "Ceux qui gaspillent leur temps soignent mal leurs affaires" (dt.: Wer seine Zeit vergeudet, sorgt schlecht für seine Angelegenheiten). Begründung: "Wer seine Zeit vergeudet, sorgt schlecht für seine Kinder, er wäscht sie nicht, sie werden schwarz wie Kohle, und es kommt kein weisser Staub heraus".

PIAGETs methodische Schwächen übernehmend, bot er den Kindern Sprichwörter ohne Kontext dar mit der Anweisung, sie allgemein zu erklären oder eine passende Geschichte aufzuschreiben. WOLFRUM beobachtete zunächst, dass die Kinder bekannte Sprichwörter besser verstanden als ungeläufige, aber auch dass ihre Vertrautheit sowohl mit dem Bildbereich wie mit dem Sinnbereich fürs Verständnis eine wichtige Rolle spielte (S. 549).

WOLFRUMs Hauptinteresse galt aber der Entwicklung des metaphorischen Verstehens. Er unterscheidet "bildadäquates, vordergründiges Auffassen" von "metaphorischem Verstehen" mit jeweils mehreren Unterstufen, die hier nicht alle aufgeführt werden müssen. Nach seinem Befund sind im ersten Schuljahr noch verschwindend wenig Schüler imstande, die Sprichwörter sinnbildlich aufzufassen. Die grosse Mehrheit verstehe bildadäquat. Im Laufe der Schulzeit wachse jedoch der Sinn für Metaphern sehr stark, und im 8. Schuljahr würden die Sprichwörter zu 90 Prozent metaphorisch gedeutet, wenn auch bei weitem nicht alle richtig. Bildadäquates Verstehen sei in diesem Alter nur noch selten. Trotz dieser deutlichen Entwicklung stuft der Autor die verschiedenen Verstehensarten nicht starr nach Alter ein, denn jede sei in allen Altersgruppen anzutreffen.

Die Ergebnisse vom Sprichwort auf alle Formen der sprachlichen Metapher zu verallgemeinern, wie WOLFRUM ohne Zögern tut (S. 562), ist wiederum höchst gefährlich, denn ein isoliertes Sprichwort richtig aufzufassen, ist für ein Kind viel anspruchsvoller, als in einem Sinn- oder Situationszusammenhang eine Redensart zu verstehen. WOLFRUMs Bericht kann man daher nur entnehmen, dass Schüler mit zunehmendem Alter Metaphern sicherer als solche erkennen und leichter richtig verstehen, jedoch nicht, dass das Metaphernverständnis bei Schulanfängern kaum vorhanden ist.

Gerade das Einschulungsalter steht im Mittelpunkt einer Studie von AUGST 1977. Ihn führen systematische Sprachaufnahmen von seinem 6jährigen Sohn zur folgenden Ueberzeugung:

"Aus diesen drei Phänomenen: Wie-Metaphorik, Rätsel und Schimpfwörter geht hervor, dass das Kind grundsätzlich um diese Art der Bedeutungsbeziehung [die Metaphorik] weiss; es ist nur daraus nicht erschiessbar, ob das Kind bei sprachlich schon normierten Metaphern deren metaphorischen Gehalt auch erkennt." (S. 34)

Er vertritt die Ansicht, die Kinder verstünden vielmehr die wörtliche und die übertragene Bedeutung eines Ausdrucks als Homonyme, was sich daraus ergebe, "dass die Kinder die Wörter

nicht im Rahmen und unter Ausnützung des metaphorischen Bezugs, sondern durch den konkreten Dingbezug oder Verwendungszusammenhang lernen." (S. 35)

Das Kind beginne erst etwa vom 7. Lebensjahr an, eigentliche Wort- und Bedeutungsfelder aufzubauen, die die Voraussetzung für das Erkennen von Bedeutungsübertragungen seien. So zeige sein Sohn noch grosse Schwierigkeiten beim Erlernen von idiomatischen Wendungen und Redensarten. Sie lägen einerseits darin, dass er den eng bestimmten Verwendungszusammenhang, der zudem meist konterdeterminiert sei, schlecht speichern könne, und andererseits fehle ihm eben das nötige Metaphernverständnis. Welche streng erwachsenensprachlichen Massstäbe AUGST dabei an das Metaphernverständnis anlegt, beweist sein aufschlussreiches Beispiel:

- "K. → V. Du hast einen Vogel unterm Pony!
V. Was heisst das?
K. Du bist verrückt!
V. Was hat das mit dem Pony und mit dem Vogel zu tun?
K. Das sagt man so!
V. Was ist denn ein Pony?
K. Ein Pony, das ist ein kleines Pferd.
V. Und was soll der Vogel?
K. Das ist so: ein Vogel kommt zu dem Pferd und macht sein Nest in der Mähne von dem Pferd und legt Eier darein.
V. Kann man denn beim Friseur auch ein Pony kriegen?
K. Beim Friseur? Der hat doch keine Pferde!
(Der Vater erklärt die metaphorische Bedeutung von Pony)

Das Kind hat die metaphorische Bedeutung von Pony nicht durchschaut und sich seinen eigenen Vers darauf gemacht." (S. 40)

Es ist nun sehr fraglich, ob die Erklärung des Sohnes tatsächlich sein eigener Vers ist, oder ob sie durch die Fragen des Vaters suggeriert ist. Der Sohn kennt ja die Bedeutung des Phraseologismus (er sagt: "Du bist verrückt!"), und zu Recht entscheidend ist für ihn, dass "man das so sagt" und nicht, wie es im einzelnen zu motivieren ist. Der anschließende Motivierungsversuch ist als nachträglicher, metasprachlicher zu werten. Fazit: Der sechsjährige Sohn versteht die Redensart richtig und ist auch, wenn es sein muss, um eine Motivierung nicht verlegen. Dass es nicht die im Horizont der Erwachsenen übliche metaphorische Beziehung ist, schmälert die grundsätzliche Fähigkeit nicht.

Denselben engen Begriff von Metaphernverständnis legt AUGST auch einer Pilotstudie zu Grunde, in der er 5-18jährige und

erwachsene Probanden daraufhin getestet, ob sie bei homophonen Wortpaaren (z.B. "Der Schüler war faul - Der Apfel war faul") die Bedeutungsübertragung nachvollziehen können. Dabei kommt er zum Schluss:

"Generell ist die Fähigkeit, metaphorische Beziehungen zu erkennen, noch kaum im Vorschulalter vorhanden, am Ende der Grundschulzeit erreicht sie etwa die halbe und mit 12-15 Jahren dreiviertel der Fähigkeit der Erwachsenen. Selbst 18jährige bleiben mehr als 10 % hinter dem Ergebnis der Erwachsenen zurück." (AUGST 1978 S.227)

AUGUST beweist damit - ähnlich wie WOLFRUM - die Zunahme des Metaphernbewusstseins im Schulalter. Es wäre aber falsch, daraus Schlüsse auf das situations- und kontextgerechte Verstehen von Phraseologismen zu ziehen.

3.3. Das Verstehen phraseologischer Wortverbindungen im Kontext Geschichten mit Lehnphraseologismen in der Primarschule

Mit Hilfe unserer Geschichten mit Lehnphraseologismen versuchen wir zu erfahren, ob und auf welche Weise Schüler verschiedener Altersstufen bildhafte Phraseologismen, sogenannte phraseologische Ganzheiten, im Sinnzusammenhang verstehen, wenn sie sie zuvor noch nicht kennengelernt haben. Vgl. die ausführliche Testbeschreibung S.14.

Wir simulierten eine annähernd normale Erwerbssituation, indem wir jeweils in eine kurze Geschichte als Pointe englische Idiome in schweizerdeutscher Übersetzung einflochten. Unsere Schwierigkeiten, Kontexte zu erfinden, die weder den wörtlichen noch den übertragenen Sinn zum Vorneherein signalisierten, den wörtlichen aber auch nicht ausschlossen, zeigen an, dass in diesem Sinn "neutrale" Kontexte eben auch in der Sprachwirklichkeit die Ausnahmen sind. So sind unsere Geschichten, die den übertragenen Sinn des Phraseologismus doch ein bisschen nahelegen, durchaus realitätsnah.

Unsere Hypothese lautete: Die Zweitklässler werden ohne grossen Unterschied alle Phraseologismen aus dem Kontext zu erraten suchen oder aber die motivierbaren wörtlich auffassen. Die älteren Kinder werden, weil sie ein Ohr für Metaphorisches bekommen haben, kaum wörtlich verstehen, dafür aber zusätzlich zum Kontext auch die Motivierbarkeit zu Hilfe nehmen, wo es möglich und nötig ist.

Sehr viele Zweitklässler reagierten zunächst mit Schweigen und Ratlosigkeit auf die Geschichten. Das konnte in manchen Fällen daran liegen, dass sie die Geschichten wegen ihrer gerafften Form nicht ganz mitbekamen, zweitens war aber auch ihre noch geringe Metaphernerwartung dafür verantwortlich. D.h. sie rechneten bei phraseologischen Ganzheiten, die ihnen nicht geläufig waren, noch nicht mit der metaphorischen Bedeutung, sondern versuchten es zuerst mit der konkreten Vorstellung, die dann zusammen mit dem Kontext keinen rechten Sinn ergab. Tatsächlich verrieten einige Zweitklässler zunächst eine wörtliche Auffassung, was in den höheren Klassen kaum mehr vorkam. Viel häufiger aber nahmen sie das Gehörte selektiv auf, indem sie den ihnen unerklärlichen Wortlaut der phraseologischen Kette ganz einfach nicht beachteten und sich ohne ihn den Sinn der Geschichte zusammenreimten. Oft war diese Sinnprägung durch den Kontext direkt aus den Äusserungen ablesbar: In den ersten Reaktionen einer Schülergruppe auf die Geschichte vom Fuchs verriet ein Mädchen nacheinander, dass es die Redensart wörtlich auffasste und dass es allein aus dem Kontext verstand:

/3/ Vl: Was mäined iir, hed ächt de Fuchs do es häisses Füdli überchoo?

S₁: (zusammen mit anderen) nä'ä

Vl: Worum nid?

S₁: Häd Angscht ghaa, und nachhär hed er s Huen flüüge laa und isch wäggrännt (lachend)

S₂: Wil s im Spiegel isch, und de Spiegel cha ja nid em andere äini haue.

Die Zweitklässler interessierten sich lebhaft für die Vorgänge und Personen der Geschichte. Dieses Bedürfnis blieb meistens auch dann noch dominant, wenn wir im Laufe des Gesprächs gezielt auf die jeweilige Redensart hinwiesen. Die Kinder liessen sich fast nicht dazu bringen, auf den genauen Wortlaut zu hören. Immerhin war dann in der Regel der eine oder andere imstande, die Bedeutung der Redensart aus dem Zusammenhang zu erklären. Praktisch nie wurde versucht, sie zu motivieren, nicht einmal auf die Frage, weshalb man denn so sage. Einen Eindruck davon mag ein längerer Gesprächsausschnitt (Maus und Elefant) vermitteln:

/4/ Vl: Chumm Jumbo, bhalt doch s Hämp aa! Chasch ja bi miir uf de Gepäckträäger sitze.

S₁: Aber wänn s Velo hinde platte gha hät, de cha mr das ja nöd mache.

- V1: Je nāi, em Elefant sis Velo hed platte ghaa, em Mūsli sis nid.
- S₂: Aber de isch doch vil z grooss, de Elefant!
- S₃: oder z schweer
- S₄: De vertätscht s jo bim Mūsli hindedraa grad de Pneu!
- V1: Jo klaar, de mögt ja gaar nid uf de Gepäckträäger.
- S₃: Das würd jo grad zāmekrache.
- V1: Jo. Aber s Mūsli hed zum Elefant gsäit: Chumm Jumbo, bhalt doch s Hāmp aa! Was hed s ächt welle sāge demit?
- S₁: (nach einer Pause) Vilicht mäint es guet mit im
- S₂: Jo und er möcht au, dass er im au öppis
- S₄: (fällt S₂ ins Wort) z lieb cha mache
- V1: Jo jo klaar. Aber s Mūsli hed gsäit, losed emol, s Mūsli hed gsäit: bhalt doch s Hāmp aa, chumm Jumbo, bhalt doch s Hāmp aa!
- S₁: Dass er vilicht nōd z häiss hät
(die anderen lachen darüber, einer korrigiert:) z chalt!
- V1: jo wa mäinsch duu? isch das möglich?
- S₃: Er söll d Nārve no bhalte.

Auch die V i e r t k l ä s s l e r beschäftigte jeweils viel mehr die Geschichte selber als die Redensart. Im Vergleich zu den Jüngeren gaben sie sich aber seltener ratlos, sondern hatten fast immer eine Erklärung bereit, die die richtige Bedeutung der phraseologischen Ganzheit traf oder ihr wenigstens nahe kam. Beispielsweise machte eine Schülergruppe durch ihre ersten Aeusserungen zur Kuhhandelgeschichte sogleich klar, welchen Sinn die betreffende Redensart hatte:

- /5/ V1: ... Du bisch doch immer de gliich, het si gschumpfe, hesch dānk wider emol öpperem d Wule über d Auge zoge. Schām di nur!
- S₁: (sofort) Ahaa, ich chumm druus! Vilicht hät er en Säich aagee.
- S₂: (zustimmend) Mhm
- S₁: Also gsäit, si git no Milch oder sei e nōiji oder eso.
- S₃: Hed gloge, aso hed gsäit - jo ebe wi de Werni gsäit hed - dass si no Milch geb und dass si no jung sig, aso jung nūme grad, aber dass si e gueti Chue sig, Milchchue. Und denn hät si natüürlech āine abgchaft.

Und ganz automatisch richtig verstand das folgende Kind die neue Wendung:

/6/ Vl: Hed ächt de Fuchs es häisses Füdli überchoo?

S : Aso ich glaub, er hed scho Angscht überchoo.

Wörtliches Auffassen war schon zur grossen Ausnahme geworden. Hingegen war die Bereitschaft der Viertklässler zu Motivierungsversuchen auffallend gross. Zwei Beispiele:

/7/ Vl: Wisoo säit mr de: äim d Wule über d Auge zie?

S : Will dee s ned gseet sozsäge, wil dee s nid gseet, dass mr in bschiist.

/8/ S : Wenn er d Wule vor em Gsicht het, de wäiss er grad im Momänt nid. Aber er gseet, wenn er d Wule wider ewäg nimmt, de gseet er, dass s nöd stimmt. Er hed s nid gwüss zum voruus, dass er in aagloge het. Erscht won er d Chue denn gmulche hät, hed er s denn gmerkt!

Der letztere, ausführliche Motivierungsversuch erfolgte allerdings erst, als der Versuchsleiter auf der Erklärung der phraseologischen Wendung insistierte. Zuvor hatte auch diese Schülergruppe die Geschichte vom Kuhhandel mühelos verstanden. Man bemerkte, dass der Bauer den anderen "angelogen" und "beschissen" habe, und malte sich aus, wie er dies getan haben könnte. Offenbar hatte man den Phraseologismus, obwohl er neu war, im Zusammenhang der Geschichte ohne weiteres verstanden. Wie hier ist auch in vielen anderen Fällen zu vermuten, dass die Motivierung ein sekundärer Vorgang war, der das Verstehen aus dem Kontext nur begleitete oder ihm erst metasprachlich, auf Anregung des Gesprächsleiters, folgte. Meistens begnügten sich die Kinder mit der Sinnklärung, ohne von sich aus den Bezug zur derivationalen Basis, zum Bildspender, herzustellen.

Hin und wieder verstand allerdings jemand die Wendung falsch, weil sich Assoziationen zu anderen Phraseologismen einstellten. Dafür zwei Zitate, wiederum zur Redensart "jdm. die Wolle über die Augen ziehen":

/9/ d Auge zuetue, aso mr säit jo au amig: Blinde Wut tut selten gut.

/10/ Vilicht es Aug zuetrucke für de ander, aso für ganz wenig gää.

Doch wie gesagt zeigten sich die Viertklässler im allgemeinen schon recht routiniert im Verstehen phraseologischer Ganzheiten. Das konnte so weit gehen, dass sie behaupteten, sie hätten den betreffenden Phraseologismus schon einmal gehört.

Die Sechstklässler hatten überhaupt keine Verständnisprobleme mehr. Sie hielten sich weniger an den Umständen der Geschichte auf, sondern gaben jeweils schnell zu erkennen, dass sie die Pointe verstanden hatten. Sehr oft kamen sie von sich aus auf den Sinn der phraseologischen Wortverbindung zu sprechen und erklärten ihn meistens auf Anhieb richtig. Niemand mehr brachte zum Ausdruck, dass er wörtlich verstand. Nicht selten aber versuchte man, die phraseologische Bedeutung von der Bildvorstellung her begreiflich zu machen, spätestens dann, wenn der Gesprächsleiter die Wendung wiederholte. Zur Illustration ein Gespräch über die Kuhhandelgeschichte:

/11/ Vl: Bisch doch immer de gliich! Hesch dänk wider emol öpperem d Wule über d Auge zoge, schäm di nuur! - Was hed ächt do de Puur gsäit?

S₁: Das macht doch nüt.

S₂: Das isch Geschäft.

S₃: Jo, Hauptsach isch, dass mir d Chue loos sind. Jetz hām mir wenigschstens s Gäld.

Vl: Mhm, hed er vilicht gsäit.

S₁: Jetz hed üs di alt Chue doch no öppis gnützt.

Vl: Jo. Was hed den ächt d Püürin gmäint, wo si gsäit hed: Hesch dänk wider emol öpperem d Wule über d Auge zoge!

S₂: Öppert aagloge

S₄: Nāi, äifach driigläit, dass (er) eben uf de Liim gangen isch

.....

Vl: Wisoo säit mr ächt: dā hed äim d Wule über d Auge zoge?

S₄: Dā hed richtig de Verchauf esoo aaprise, dass mr richtig blind driischüsst.

Die ersten Aeusserungen dieses Gesprächsausschnitts beweisen indirekt, dass die Gruppe mit grosser Selbstverständlichkeit verstanden hat. Sie beziehen sich nicht direkt auf den Phraseologismus, setzen aber sein richtiges Verständnis voraus. Nach erneutem Hinweis auf ihn erklären S₂ und S₄ die Bedeutung, und schliesslich motiviert S₄ die Wendung überzeugend.

Die Ergebnisse des Versuchs bestätigen in der Hauptsache die Hypothese.

1. Schon 7-8jährige Kinder sind grundsätzlich in der Lage, ihnen unbekannte phraseologische Ganzheiten zu verstehen, falls sie sie nicht isoliert, sondern in einem Kontext hören. Allerdings ist bei ihnen die Tendenz, solche Wendungen beim Dekodieren einfach zu übergehen, noch ausgeprägt. Ein früherer Test mit Zweitklässlern, der ähnlich angelegt war, jedoch nicht entlehnte, sondern geläufige Phraseologismen enthielt, zeigte, dass schon Zweitklässler die Redensarten ihres Dialekts passiv recht gut kennen. Zweitklässler und sicher auch schon Vorschulkinder können also phraseologische Ganzheiten verstehen, oft aber erst nach wiederholtem Hören.
2. Die Leichtigkeit, auch neue Phraseologismen zu verstehen, nimmt in den folgenden Jahren beträchtlich zu und erreicht gegen Ende der Primarschulzeit einen Stand, der völlig ausreicht, um die allermeisten Phraseologismen zumindest in gesprochener Sprache zu verstehen. Für geschriebene Sprache soll nichts behauptet werden, da hier die fürs Verstehen wichtigen para- und nonverbalen Signale fehlen.
3. Wörtliches Auffassen wird im Laufe der ersten 6 Schuljahre mehr und mehr zur Ausnahme. Einerseits ist dafür sicher die zunehmende Erfahrung, dass die Sprache von metaphorischen Phraseologismen durchsetzt ist, verantwortlich. Andererseits muss der wörtliche Sinn für den Schüler auch deshalb immer unwahrscheinlicher werden, weil seine Wortbedeutungen immer genauer und sein Wortschatz immer systematischer werden. Je enger der Bedeutungsumfang und damit die Kombinierbarkeit eines Wortes eingeschränkt ist, desto schlechter lässt es sich in seinem wörtlichen Sinn mit einem metaphorischen Kontext vereinbaren, und desto mehr muss nach einer übertragenen Bedeutung gesucht werden.
4. Hingegen werden durchsichtige Phraseologismen von den älteren Schülern oft motiviert. Wie vermutet gehen Kinder mit mehr Schulerfahrung die festen Wortverbindungen analytischer an als jüngere. Diese Beobachtung darf aber nicht missdeutet werden. Wohl achten die älteren Kinder genauer auf den Wortlaut und versuchen, von ihm her die übertragene Bedeutung zu begründen. Doch tun sie das in der Regel erst nach dem spontanen Verstehen, denn meistens reicht ihnen dazu die Determination durch den Kontext aus. Ob Phraseologismen metaphorisch motivierbar sind oder nicht, spielt somit fürs Verstehen eine untergeordnete Rolle.

3.4. Die Sinnkonstanz beim Verstehen von Phraseologismen nach HÖRMANN

Es ist eine in der Kindersprachforschung bekannte Tatsache, dass Kinder glauben, sie verstünden alles, was sie von Erwachsenen oder Gleichaltrigen hören. Das konnte u.a. PIAGET und WOLFRUM bei ihren Sprichworttests feststellen. Obwohl PIAGETs Probanden die meisten Sprichwörter falsch zuordneten, behaupteten sie, sie begriffen zu haben, und waren auch um eine Begründung ihrer Auffassung nicht verlegen. PIAGET erklärt dieses Selbstvertrauen der Kinder mit ihrem Synkretismus im Denken und Verstehen. WOLFRUM, der die gleiche Erscheinung beobachtete, spricht von einem durchgehenden "Bedürfnis nach Sinngestaltung" (S. 554)

HÖRMANN schreibt in seiner psychologischen Semantik (1976, v.a. die Kapitel VII, XII und XV) ausführlich über diesen psychischen Motor des Spracherwerbs. Deshalb muss er hier zur Sprache kommen, umso mehr, als er in seiner Argumentation, die übrigens gegen die interpretative Semantik der Generativisten gerichtet ist, immer wieder Phraseologismen und Metaphern als Beispiele benützt. HÖRMANN zeigt auf, dass die Automatik des Satzverstehens, wie sie die interpretative Semantik (z.B. KATZ/FODOR) postuliert, spätestens an phraseologischen Ganzheiten scheitern muss, und setzt dagegen die "Sinnkonstanz" und das konstruierende Verstehen als entscheidende psychische Fähigkeiten des sprachverstehenden Individuums. Der Mensch - seine Ausführungen beziehen sich nicht nur aufs sprachlernende Kind - habe die Tendenz, gehörte Sätze in jedem Fall mit Sinn zu füllen, auch wenn sie nicht die üblichen Wortkombinationen enthielten. Wenn der Sprachpsychologe das Verstehen von Phraseologismen, Metaphern und anomalen Sätzen begreiflich machen wolle, benötige er

"eine motivierende Kraft, um erklären zu können, w a r u m und w i e l a n g e das 'innere Lexikon' durchwühlt, ein hilfreicher Kontext, eine situative Determinante gesucht wird, um die Sinnvollheit zu retten und - sogar auf einer höheren Ebene - Verständnis zu erzielen. ABRAHAM meint (mit einer sehr treffenden Metapher) die Erwartung der Sinnvollheit übe einen Sog aus." (1976 S. 187)

HÖRMANN nennt diese Erwartung "S i n n k o n s t a n z" und begründet sie letztlich mit der Zuversicht des Menschen, alles was ihm in der Welt begegnet, sei prinzipiell verstehbar.

"Während in den bisherigen Modellen das Sinnhaft-sein eines Satzes sich aus der Analyse dieses Satzes ergibt (oder auch nicht ergibt, wenn z.B. eine Anomalie vorliegt), postulieren wir, dass Sinnhaft-sein ein v o r g e g e b e n e s Kriterium ist, dem zu genügen die Analyse des Satzes sich 'bemühen' muss." (1976 S. 193)

Ein paar Seiten weiter verdeutlicht HÖRMANN, was dies für das Dekodieren von bildhaften Redensarten heisst:

"In

der arme Ludwig hat ins Gras beissen müssen
ist vom Sterben die Rede - aber darauf kann der Hörer nur kommen,
wenn er sein Wörter- oder Morphem-Lexikon n i c h t verwendet,
d.h. wenn er 'Gras' und 'beissen' nicht als selbständige Einheiten
anerkennt. Das heisst aber wieder, dass er einen Entscheidungs-
spielraum zwischen Anerkennung und Nicht-Anerkennung haben muss.
Die Entscheidung wird unter einem Sinnhorizont getroffen, der der
Analyse (oder Nicht-Analyse) in kleinere Einheiten vorgeordnet
ist." (1976 S. 210)

Wichtig ist nun, wie im letzten Satz "vorgeordnet" zu verstehen ist. HÖRMANN scheint der Ansicht zu sein, dass das metaphorische Verstehen zeitlich vor der Analyse erfolgt und sie erübrigt. Erwachsene fassen denn auch oft gehörte phraseologische Ganzheiten sicher unmittelbar metaphorisch auf. Sogar bei Schülern hatten wir den Eindruck, dass viele, vor allem von den älteren, die neuen (!) Phraseologismen erst genauer anschauten, nachdem sie ihnen einen Sinn schon zugeordnet hatten (vgl. S. 36). Trotzdem ist wohl fürs kindliche Verstehen die vorsichtiger Formulierung ratsam, die Sinnerwartung aufgrund von Verstehenshorizont, Kontext und nonverbalen Signalen sei zumindest relevanter als die Analyse, erfolge diese nun zuerst oder nachträglich.

In diesem Zusammenhang macht HÖRMANN auf den Unterschied zwischen "sinnvoll" und "verstanden" aufmerksam (S. 207), der beim Kind mehr noch als beim Erwachsenen wichtig ist. Man kann eine Redensart, die man hört, "mit Sinn füllen", ohne die Vorstellung, die der Sprecher oder auch die Sprachgemeinschaft mit ihr verbindet, verstanden zu haben. Wenn in unserer Arbeit von kindlichem Verstehen die Rede ist, so handelt es sich meistens um Sinnfüllung, die nur eine Annäherung an das Verstehen im strikten Sinn ist. Für die Frage, w i e Kinder phraseologische Wortverbindungen aufnehmen und verarbeiten, ist der Unterschied jedoch unwichtig.

Immerhin wird, wenn man von Sinnfüllung statt von Verständnis spricht, eine zweite wichtige These HÖRMANNs plausibler, die man auf den verkürzenden Begriff " k o n s t r u i e r e n - d e s V e r s t e h e n " bringen kann. Der Hauptgedanke,

den HÖRMANN aufgrund von BRANSFORDs Verstehenstheorie entwickelt, lautet: Zum Verständnis einer gehörten Wortfolge reicht es nicht aus, sie zu analysieren und aus sich zu interpretieren. Sie dient vielmehr nur als Basis, auf der das Verständnis erst konstruiert werden muss. Der Hörer nimmt also die Wortfolge nur als Anweisung und macht selbst einen Sinn daraus. Dazu bedient er sich seines individuellen Informationsstandes, des Situationskontextes und der para- und nonverbalen Signale (HÖRMANN 1976 S. 464 ff.)⁹

Zusammen mit der Sinnkonstanz bedeutet dies, dass die Wort-für-Wort-Analyse eines Phraseologismus und damit die Frage, ob er motivierbar ist oder nicht, im normalen Verstehensablauf ziemlich unwichtig ist.

Ueber HÖRMANN kommt man also zu einem ähnlichen Vorgang des Phraseologismenverstehens bei Erwachsenen, wie ihn PIAGET an 9-11jährigen Kindern beim freilich mangelhaften Sprichwortverstehen beobachtete. Der Erwachsene versteht offenbar Phraseologismen nicht auf eine wesentlich andere - analytische statt synthetische - Art. Einen prinzipiellen Wandel des Dekodiervorganges wird man also in den Schul- oder Jugendjahren vergeblich suchen. Der Unterschied ist bloss ein quantitativer: weil Kinder noch ein stärkeres Vertrauen in den Sinn des Gehörten haben und dank ihren vageren Begriffen und ihrer Vorlogik noch unbekümmerter im Beziehen und Konstruieren sind, nehmen sie auch phraseologische Wortverbindungen noch synkretistischer auf als Erwachsene.

Möchte man solide nachweisen, auf welchen Altersstufen welche Veränderungen im spontanen Verstehen von Phraseologismen auftreten, so müsste man sehr viele Zufallsbeobachtungen machen oder sehr subtile, mündliche Längsschnittests durchführen. Die Geschichten mit Lehnphraseologismen konnten erst grobe Tendenzen zeigen. Weitere, mehr ergänzende Beobachtungen werden im folgenden aufgrund eines eigenen Tests möglich sein.

9 Die sprachpsychologische und didaktische Bedeutung des konstruierenden Verstehens, im besonderen für den Zweitspracherwerb, macht neuerdings auch BUTZKAMM 1979 deutlich. Er argumentiert v.a. mit Beispielen von Fehldeutungen, die aus dem Situationskontext und aus Prädispositionen der Sprachlernenden zu erklären sind.

3.5. Die passive Kenntnis phraseologischer Ganzheiten im Primarschulalter - Befunde aus dem Bildertest

3.5.1. Wachstum des passiven Phraseologismenschatzes

Der Bildertest (vgl. Testbeschreibung S. 17) hatte jedoch einen anderen Hauptzweck: Er sollte in erster Linie messen, in welchem Ausmass die passive Kenntnis phraseologischer Wortverbindungen während der Primarschuljahre zunimmt. Die quantitative Auswertung des Tests beweist zunächst, dass schon die 7-8jährigen Zweitklässler die schweizerdeutschen phraseologischen Ganzheiten recht gut kennen. Die 14 Redensarten wurden durchschnittlich von 58 Prozent der Zweitklässler der richtigen Zeichnung zugeordnet. In den erfassten Jahren bis zur 6. Klasse wächst aber die passive Kenntnis stark und gleichmässig weiter. Für die 4. Klasse beträgt der Testwert fast 70 Prozent, für die 6. Klasse über 80 Prozent. Nimmt man einen weiteren Kenntniszuwachs an, so müssten die Oberstufenschüler schon recht nahe an die Erwachsenen herankommen, die ja den Test im Durchschnitt auch nicht ausnahmslos richtig ausfüllen würden.

Selbstverständlich ordneten die Schüler nicht alle Phraseologismen mit derselben Leichtigkeit zu. Die Tabelle führt sie in der Reihenfolge abnehmender Bekanntheit auf. Die Unterschiede sind beträchtlich und erfordern eine Interpretation.

Tabelle zum Bildertest:

Testphraseologismen	Kenntnis aller Schüler	Kenntnis 2./4./6. Schuljahr
8. Die füered öppis im Schild	97 %	93/98/99
9. Die sind äis Heerz und äi Seel	96	84/99/99
15. Dä isch us de Huut gfaare	90	84/90/94
3. Do macht sich äine us em Staub	89	66/91/98
12. Die hend enand is Heerz gschlosse	89	86/85/93
2. S gaat i äim a Chraage	86	75/88/90
14. Dä isch uf de Liim gange	84	75/77/95
4. Do wird öpper für a Naare ghalte	75	57/75/83
13. Die gheit us allne Wolke	67	61/66/72
6. Die mached öpperem Bäi	65	23/75/75
5. Die ligged enand i de Hoore	41	16/31/65
7. Die hend echli z tüüff is Glaas gluegt	41	23/33/59
11. Die het Hoor uf de Zää	37	52/16/50
10. Dä tuet öpperem d Levite läse	28	11/18/45
Testphraseologismen insgesamt		58/70/80

Mit einer Ausnahme (11) nahm die Kenntnis aller Phraseologismen von Altersstufe zu Altersstufe zu, jedoch in unterschiedlichem Mass. Die ersten acht Redensarten der Tabelle wurden von mehr als drei Vierteln aller Schüler richtig zugeordnet. Sie können als sicherer Besitz angesehen werden, denn die Schüler liessen sich von den "falschen" Zeichnungen selten irritieren.

Bei den vier letzten, offenbar weniger bekannten Phraseologismen gingen die Leistungen von einem Tiefstand aus, nahmen aber in den vier Jahren sehr stark zu. Während ihre Zuordnung im 2. und 4. Schuljahr noch im Bereich der Zufallswahl lag, waren sie in der 6. Klasse schon mindestens jedem zweiten bekannt. Sie werden – wie es scheint – in der Regel erst während der Schulzeit erworben. Es sind denn auch Redensarten, die weniger dem Erfahrungsbereich der Kinder entsprechen (z. B. *tüüff is Glas luege*; *Haaruf de Zää haa*; *öpm. d Levite läse*). Und gerade bei diesen nicht sicher erworbenen Phraseologismen vermochten die falschen Zeichnungen eher abzulenken. Diese Anziehungskraft des auffälligsten Bildes war übrigens bei den Zweitklässlern noch am stärksten wirksam. Die älteren Kinder kannten die metaphorische Bedeutung besser und liessen sich nicht mehr so leicht davon ablenken.

3.5.2. Ergänzungen zum Verstehensvorgang

In welchem Sinn sich die Schüler von den Zeichnungen beeinflussen liessen, lässt Rückschlüsse auf Verstehensvorgänge zu. Sie sollen jetzt anhand der Bemerkungen, mit denen sie ihre Bildwahl begründen sollten, illustriert werden.

1. Die meisten Begründungen bezogen sich auf eine richtige Bildwahl. Sie bewiesen in der Regel, dass der Schüler die phraseologische Bedeutung mit Sicherheit kannte.

Beispiel zu 8 (*die füered öppis im Schild*)

wenn man etwas machen will (2. Primarschuljahr)
sie haben etwas Böses im Sinn (4. P)
sie machen einen Streich (4. P)
sie stellen eine Falle (6. P)

2. Vor allem bei Zweitklässlern war zu beobachten, dass sie eine Redensart, wenn sie sie nicht auf Anhieb kannten, ohne Bedenken übergingen und einfach die Zeichnung, die ihnen am besten gefiel, ankreuzten und kommentierten.

Zum Beispiel erklärten bei 6 (*die mached öpperem Bää*) viele die Szene, in der der Schneider ins Wasser fällt, und zwar ohne dessen Beine besonders zu beachten:

er fliegt um	}	2. Primarschuljahr
er fällt ins Wasser		
er wird nass		
sie machen einen Streich		
sie freuen sich		

oder man kommentierte bei 11 (*die het Hoor uf de Zää*) das mittlere Bild:

sie schreibt (2.P)
sie denkt (2.P)
Tinte (4.P)

Es ist die gleiche Dominanz des Sachinteresses, wie sie bei den Geschichten mit Lehnphraseologismen festzustellen war, wo ebenfalls vor allem die Zweitklässler den Geschichten viel mehr Beachtung schenkten als den Phraseologismen (vgl.S.32 f.). Auf den natürlichen Spracherwerb angewendet heisst das, dass sich Kinder dieses Alters noch selten an einer Wendung aufhalten, die sie nicht gleich verstehen. Stärkeres Interesse am sprachlichen Ausdruck entwickeln sie erst im Laufe der Schuljahre.

3. Wie zu erwarten war, brachten die Schüler in ihren Kommentaren oft zum Ausdruck, dass sie die phraseologische Ganzheit wörtlich auffassten. Dass kaum eine der Zeichnungen den wörtlichen Sinn der ganzen Wendung genau darstellte, kümmerte sie dabei wenig. Es genügte ihnen, wenn sie ein Wort oder eine Teilvorstellung in der Zeichnung realisiert fanden.

Zum Beispiel sahen einige die konkrete Vorstellung von 14 (*dä isch uf de Liim gange*) im 1. Bild verwirklicht, wenn sie kommentierten:

der Vogel klebt	}	4. Primarschuljahr
läuft in den Leim		
klebrig		
ist im Leimbecher		

Andere beachteten nur die Teilvorstellung 'gehen' und tippeten auf das mittlere Bild:

schlafwandeln (2.P)
wandern (4.P)

Von 14 (*dä isch us de Huut gfaare*) beachtete einer nur 'fahren', andere nur 'Haut':

er fährt (2.P)
die Haut ist zerfetzt (4.P)
er hat fast nichts an der Haut (4.P)

Ein weiterer dachte wohl an die Ausfahrt der Seele aus dem Körper (Haut), als er den Trinker auf dem ersten Bild mit "Selbstmord" kommentierte.

Obwohl die konkrete Vorstellung von 7 (*die hend z tүүff is Glaas gluegt*) auf keinem der Bilder wirklich realisiert ist, assoziierten manche mit dem Element 'hineinschauen' das mittlere Bild:

weil sie ins Kamin schauen (4.P)
hineinsehen (6.P)
zu weit runtergeschaut (4.P)

In der letzteren Bemerkung klingt zudem noch die Ueberschreitung des Normalen, Erlaubten mit (zu weit), die auch im Testphraseologismus enthalten ist. Ebenso in den Bemerkungen, welche sich auf die Jungen im 1. Bild beziehen, die Schläge erwarten:

sie schauen beschämt drein (6.P)
sie haben zuviel von sich erwartet (4.P)
sie haben einen Streich gespielt (6.P)

Auch die Redensart 3 (*do macht sich äine us em Staub*) nahmen ein paar Schüler wörtlich:

er wäscht sich (2.P)
er macht sich sauber (4.P)
er will vom Staub weg(laufen) (4.P)

Zeugnisse von dieser wörtlichen Auffassung gab es auf allen drei Altersstufen, besonders viele aber bei den Viertklässlern. Sie sind offenbar schon soweit, dass sie den Phraseologismen mehr Beachtung schenken als die Zweitklässler, sie kennen aber ihre übertragenen Bedeutungen noch nicht so gut wie die Schüler der 6. Klasse, die sich kaum mehr verirren liessen.

Obwohl die Schüler sich die Bedeutung der Wendung überlegen sollten, bevor sie die jeweiligen Zeichnungen zu Gesicht bekamen, wäre es falsch, in all den aufgeführten Bemerkungen die originalen Vorstellungen zu sehen, die sich die Schüler beim Hören jeweils machten. Man muss vielmehr damit rechnen, dass die Schüler ihre Erstvorstellung manchmal zugunsten einer Bedeutung fallen liessen, die sie mit einer der Zeichnungen verbinden konnten.

Ein Validitätstest sollte erlauben, die vermutete Suggestionskraft der Zeichnungen genauer einzuschätzen. Wir legten 23 Sechstklässlern zunächst die Testphraseologismen in einer Liste vor und forderten sie auf, sie mit zwei drei Worten schriftlich zu erklären. Erst anschliessend machten wir mit ihnen mündlich den Bildertest wie in den anderen Klassen.

Ergebnisse des Validitätstests:

Erklärungstest		anschliessender Bildertest	
richtige Erklärung	57 %	das richtige Bild	82 %
wörtliche Bedeutung	2 %	die Darstellung des wörtlichen Sinns	12 %
übertragene, aber unzutreffende Bedeutung	14 %	das neutrale Bild	6 %
keine Erklärung	28 %		

Im Bildertest galten 12 Prozent aller Zuordnungen den Zeichnungen mit dem wörtlichen Sinn. Aber nur einem kleinen Teil davon entsprach auch eine wörtliche Erklärung im vorausgegangenen schriftlichen Test. Hingegen neigten relativ viele Kinder, die bestimmte Redensarten überhaupt nicht erklären konnten, hinterher zur wörtlichen Bilddarstellung. Wer schon im ersten Durchgang eine richtige Umschreibung zustande brachte - es waren 57 Prozent - blieb in der Regel auch im Bildertest beim übertragenen Sinn. Nur 3 Prozent von ihnen waren so unsicher, dass sie das richtige Verständnis zugunsten der wörtlichen Darstellung aufgaben. Andererseits zeigte der Bildertest bedeutend öfter als der Erklärungstest richtiges Verstehen an. Offenbar sind noch Sechstklässler nicht in jedem Fall in der Lage, Redensarten, die sie kennen, auch selbständig zu erklären, ein Ergebnis, das doch bestätigt, dass der Bildertest die passive Phraseologismenkenntnis genauer als ein Umschreibungstest anzugeben vermochte.

Kurz: Der Bildertest bildete das Verstehen phraseologischer Ganzheiten insofern nicht genau ab, als er das wörtliche Auffassen begünstigte. Die Darstellung des wörtlichen Sinns wählten die Schüler aber vor allem dann, wenn sie den Phraseologismus nicht oder nicht sicher kannten. In einer normalen Kommunikationssituation würde sie die Vermutung, dass es sich um einen Phraseologismus handelt, daran hindern, ihn wörtlich aufzufassen.

Die zitierten Bemerkungen der Schüler lassen aber auch erkennen, wie sich das Kind behelfen kann, wenn es die

metaphorische Bedeutung nicht versteht. Es sucht sich - hier aus den Zeichnungen, normalerweise aus Kontext und Situation - sehr frei jene Informationen heraus, mit deren Hilfe es einen Sinn konstruieren kann, der sich einigermaßen mit der gehörten Wendung vereinbaren lässt. Dazu braucht es den Wortlaut gar nicht genau zu analysieren, im Gegenteil, der strenge Wortsinn würde in den seltensten Fällen akzeptabel sein. Viel stärker wirken hier die Phantasie und das Bedürfnis nach Sinnkonstanz.

3.6. Ueberblick über die passive Kompetenz vor und während der Primarschulzeit

Mit dem Schuleintritt beginnt für das Kind eine neue Phase mit so viel neuen Anforderungen, dass man sie als sekundäre Sozialisation von der primären im Elternhaus abhebt. Verändert sich nun im Laufe der Schuljahre die passive phraseologische Kompetenz ebenfalls so stark, dass man von einer neuen Phase sprechen kann? Eine Skizze der Fortschritte soll eine Antwort auf die Frage ermöglichen.

Auszugehen ist von den Fähigkeiten des Kindes im V o r - s c h u l a l t e r . Zur Phraseologie dieser Altersstufe liegt eine gründliche Untersuchung von Annelies BUHOFFER 1980 vor. Einige grundlegende Erkenntnisse ihrer Arbeit sollen hier in Kürze wiedergegeben werden.

BUHOFFER stellte im Umgang mit Kindergärtnern und aufgrund von Sprachaufnahmen jüngerer Kinder fest, dass die Kinder Phraseologismen, unter ihnen auch metaphorische, durchaus schon verstehen können und auch selbst gebrauchen. Folgt man BUHOFFERs Argumentation, so ist dieser Befund nur für denjenigen erstaunlich oder gar unerklärlich, der von einer falschen, weil einseitig kognitiv orientierten Spracherwerbstheorie ausgeht. Deren Annahme nämlich, ein Kind dieses Alters sei nicht in der Lage, phraseologische Wortverbindungen zu erwerben, weil es ihre besondere Struktur nicht erkennen und Metaphern nicht nachvollziehen könne, ist unhaltbar, denn sie gesteht dem Kind keine eigenen Verstehensmöglichkeiten zu, die sich von der Strategie des Erwachsenen unterscheiden.

Wohl ist das Kind nicht imstande, die irreguläre Struktur von Phraseologismen zu bemerken, doch das hindert es sehr oft nicht daran, sie dennoch zu verstehen und zu erwerben. Denn die Struktur der Phraseologismen und die metaphorische Motiviertheit sind für den Erwerbsprozess des Vorschulkindes nicht ausschlaggebend.

"Das bedeutet, dass der Metaphernerwerb nicht den Weg der Metaphorisierung geht, und der Phraseologismenerwerb nicht den Weg der Phraseologisierung geht ..."

BUHOFER 1980 S.241

"So merken Kinder auf der einen Seite nicht notwendigerweise, dass sie mit erwachsenensprachlichen Phraseologismen Wortverbindungen vor sich haben, die erwachsenensprachlich gesehen eine besondere Struktur haben. Auf der anderen Seite haben sie generell die Möglichkeit, Bedeutungen von Wortverbindungen über andere Faktoren aufzubauen als nur über die Bedeutungen der einzelnen Wörter und die sprachlichen Kombinationsregeln. Phraseologismen erfordern deshalb von 6jährigen Kindern keine besonderen Strategien zur Konstituierung der Bedeutung."

S.245

Als entscheidende sprach- und entwicklungspsychologische Bedingungen, die nach BUHOFER diesen frühen Erwerb von Phraseologismen möglich machen, sind etwa folgende Faktoren zu nennen:

1. Das Kind dieser Altersstufe hat zum Teil noch andere, flexiblere Vorstellungen von der Wirklichkeit als der Erwachsene; ferner ist sein sprachliches Regelwissen noch unvollständig. Daher nimmt es an semantischen und formalen Besonderheiten phraseologischer Wortverbindungen weniger Anstoss. Es braucht noch weniger für unwahrscheinlich zu halten als der Erwachsene.

2. Dank seinem synkretistischen Verstehen kann das Kind auch solche Phraseologismen als ganz normal und regelmässig akzeptieren, die dem Erwachsenen, wenn er analytisch versteht, d.h. jedes Wort berücksichtigt, als semantisch irregulär auffallen.

3. Das Vorschulkind bemerkt die metaphorische Beziehung zwischen verschiedenen Verwendungen desselben Wortes nur in Ausnahmefällen. Normalerweise hört und versteht es einfach Homonyme, d.h. gleichlautende, sonst aber beziehungslose Wörter, wo der Erwachsene eine wörtliche Bedeutung und übertragene Bedeutung(en) zu unterscheiden glaubt.

Die drei genannten Faktoren weisen alle in die gleiche Richtung: Sie erklären, warum Phraseologismen dem Kind gar nicht als Ausnahmeerscheinungen auffallen und das Verstehen behindern können. Phraseologische Wortverbindungen brauchen folglich nicht grundsätzlich anders angeeignet zu werden als freie Wortverbindungen.

4. Schliesslich kommt hinzu, dass das Vorschulkind Sprache stets in kommunikativen Situationen lernt, was für den Spracherwerb von entscheidender Bedeutung ist. Daher kann

das Kind durchaus auch Phraseologismen erwerben, sofern diese in Handlungs- und Sinnkontexten auftreten, die auch ihm verständlich sind. Mit Hilfe einer pragmatisch orientierten Spracherwerbstheorie gelingt es nach BUHOFFER am leichtesten, die Beobachtung zu erklären, dass Kinder schon Jahre vor dem Schuleintritt Phraseologismen erwerben.

Wie vor allem AUGST und BUHOFFER deutlichmachen, bringt das Kind in die 1. Klasse schon die grundsätzliche Fähigkeit mit, in einem Kontext vorkommende Phraseologismen zu verstehen. Seine Fähigkeit ist aber noch quantitativ und qualitativ beschränkt. Es kann bei weitem nicht alle Phraseologismen, die es hört, sinnvoll machen, und noch oft missversteht es bildhafte Wendungen im konkreten oder doch wortnahen Sinn. Aber auch wenn es sie situationsgerecht versteht, so braucht sich seine Vorstellung noch lange nicht mit der des Erwachsenen zu decken. Hier gilt der gleiche Unterschied wie bei der Begriffsentwicklung allgemein, der - in WYGOTSKI's Terminologie - darin besteht, dass das Vorschulkind nicht wie der Erwachsene in "Begriffen", sondern in "Komplexen" versteht und denkt. Es bezieht sich zwar mit den sprachlichen Zeichen auf die gleichen Dinge wie der Erwachsene, es kann sich mit ihm verständigen, doch sind die Beziehungen seiner "Komplexe" zueinander noch viel weniger logisch als das Begriffssystem des Erwachsenen. Nimmt man aber nicht die begriffliche Vorstellung des Erwachsenen, sondern das situationsgerechte Verstehen als Kriterium, so darf man dem 6jährigen Kind das Verständnis phraseologischer Wortverbindungen nicht absprechen.

Jedoch noch sehr bescheiden ist seine Fähigkeit, die Beziehung zwischen konkreter und übertragener Bedeutung wahrzunehmen. AUGST und BUHOFFER glauben, das Kind kenne in der Regel nur Homonyme ohne metaphorische Bezüge, und tatsächlich versuchten bei den Geschichten mit Lehnphraseologismen erst die Viertklässler, die Bedeutung zu motivieren. Der noch kaum vorhandene Sinn für Metaphern hindert aber das 6jährige Kind nicht am Erwerb phraseologischer Wortverbindungen, denn in normalen Kommunikationssituationen ist es nicht auf den metaphorischen Bezug angewiesen.

Während der Primarschuljahre entwickelt das Kind seine passive Kompetenz beträchtlich, und zwar in mehrfacher Hinsicht.

1. Es erweitert seinen passiven Besitz an Phraseologismen stark. Indem es immer und immer wieder die Phraseologismen der Umgangssprache hört, wird es mit ihnen vertraut und kommt soweit, dass es im 6. Schuljahr bereits die grosse Mehrzahl der Redensarten im Bildertest kennt. Es wird geübt im Dekodieren von Phraseologismen, was auch der Fähigkeit,

noch unbekannte Wendungen zu verstehen, zugute kommt. Sechstklässler bewiesen im Test schon eine bedeutend grössere Routine im Verstehen der Lehnphraseologismen als noch die Zweitklässler.

2. Die zunehmende Erfahrung, dass die Sprache von Phraseologismen und Metaphern durchsetzt ist, ist mit dafür verantwortlich, dass das Schulkind bildhafte Phraseologismen immer seltener wörtlich auffasst. WOLFRUM wies das fast völlige Verschwinden mit seinem Sprichworttest nach, und die Geschichten mit Lehnphraseologismen haben es bestätigt. Der wörtliche Sinn muss für den Schüler auch deshalb immer unwahrscheinlicher werden, weil seine Wortbedeutungen immer genauer und sein Wortschatz immer systematischer werden. Je enger der Bedeutungsumfang und damit die Kombinierbarkeit eines Wortes eingeschränkt ist, desto schlechter lässt es sich in seinem wörtlichen Sinn mit einem metaphorischen Kontext vereinbaren, und desto zwingender muss nach einer übertragenen Bedeutung gesucht werden.

3. Trotz der systematischeren Semantik wird das konstruierende Verstehen nicht von einem analytischen Dekodieren abgelöst, wie es CHOMSKYs Transformationsgrammatik vorsieht. Der Synkretismus des Vorschul- und Unterstufenkindes schwächt sich in den folgenden Jahren nur ab zugunsten von objektiveren Vorstellungen, die den meisten Teilnehmern einer Sprache gemeinsam sind.

4. Während Zweitklässler das Phänomen der Phraseologismen noch weitgehend ignorieren, schenken ihm die älteren Schüler vermehrte Beachtung. Dies ist mindestens teilweise dem Unterricht zuzuschreiben, der die Aufmerksamkeit allein schon beim Lesen- und Schreibenlernen auf die Sprache lenkt.

Die stärkere Beachtung der sprachlichen Erscheinung, die Konfrontation mit schriftlichen Phraseologismen, denen non-verbale Signale fehlen, die systematischere Semantik und der wachsende Sinn für Phraseologisches führen dazu, dass die Schüler phraseologische Wortverbindungen mit zunehmendem Alter auch analytisch verarbeiten. Das äussert sich in vermehrten Versuchen, phraseologische Ganzheiten zu remotivieren. Dieses metasprachliche Vermögen, Bedeutungsübertragungen nachzuvollziehen, kann sich indessen kaum mehr auf das spontane Verstehen in normaler Kommunikation auswirken, denn es wird erst in einem Alter bedeutsam, in dem die meisten Phraseologismen schon zum passiven Sprachbesitz gehören und daher automatisch abgerufen werden können. Relevanter könnte die Motivierung beim Erwerb noch unbekannter Phraseologismen sein. Hält man aber mit HÖRMANN daran fest, dass sogar noch Erwachsene vorwiegend konstruierend verstehen, so wird man der

Wort-für-Wort-Analyse im wesentlichen nur eine Hilfsrolle zusprechen. Die Beachtung des wörtlichen Sinnes kann das Verständnis nur erleichtern oder vertiefen.

Kurz: Die vermehrte Analyse phraseologischer Wortverbindungen, die gegen Ende der Kindheit festzustellen ist, ersetzt also das synthetische Verstehen nicht, sondern überlagert es als sekundärer Vorgang. Aufgrund der passiven Kompetenz allein wird man also von einem starken Kenntnisszuwachs, aber kaum von einer neuen Phase im Phraseologismenerwerb sprechen können.

4. DER AKTIVE GEBRAUCH PHRASEOLOGISCHER WORTVERBINDUNGEN IN DER SPRECHSPRACHE

Wenn das schweizerische Kind mit 6-7 Jahren in die Schule kommt, so bringt es von zu Hause die Fähigkeit mit, sich Alltagssprachlich zu unterhalten. Fortan muss es sich nicht nur das völlig neue Hochdeutsch aneignen, sondern es muss auch - in der Schule wie in anderen Situationen - seine Ausdrucksmöglichkeiten in der Mundart erweitern, es muss je älter desto mehr zur familiären Alltagssprache die formellere, öffentliche Umgangssprache und den Peer-Group-Slang dazulernen (vgl. S.8). Da diese Funktiolekte phraseologischer sind als die Alltagssprache, darf man annehmen, dass sie die Aneignung von Phraseologismen beschleunigen. Das Mass einer solchen phraseologischen Anreicherung der Sprechsprache ist freilich bisher noch nicht direkt nachgewiesen. Untersuchungen über den aktiven Phraseologismengebrauch auf verschiedenen Altersstufen fehlen noch, vermutlich weil man vor dem umfänglichen und nicht eben leicht zu erstellenden Korpus gesprochener Sprache, das dazu notwendig wäre, zurückschreckte.

4.1. Beiträge von Spracherwerbsforschern

Vergleichsweise präzise Angaben findet man nur zum Einschulungsalter bei AUGST (1977 S.39 ff.), allerdings nur für die Sprache eines einzigen Kindes, seines eigenen Sohnes. AUGST zählte während dreier Monate mit Hilfe von Tonbandaufnahmen und Mitschrift die von ihm idiomatisch genannten Wendungen (z.B. Frieden schliessen; gut Freund sein; einen Vogel haben), Redensarten und pragmatische Wendungen (z.B. Bitte kommen!; Feuer!; Nichts zu danken!). Der Sohn brauchte während dieser Zeit mit unterschiedlicher Häufigkeit 231 verschiedene Phraseologismen. AUGST bemerkt zu Recht, dass man diese Zahl mangels Vergleiche weder als hoch noch als niedrig würdigen kann.

Wertvoller sind daher seine Einzelbeobachtungen. Zum Beispiel habe das Kind Mühe gezeigt, sich die genaue Formulierung der Wendungen zu merken. Unter anderem habe es abweichend gebraucht:

alle Mann in Bord	(statt: an Bord)
vor allen Dings	(statt: Dingen)
(für) ewig und immer	(statt: immer und ewig)

Unsicherer Präpositionengebrauch und Mischbildungen (allerdings + vor allen Dingen → *vor allen Dings) dürften in der Tat häufige Ursachen von Fehlleistungen sein.

Weiter habe der Sohn zu bestehenden Phraseologismen analoge gebildet, die der allgemeine Sprachgebrauch nicht kennt:

in Brand kommen	(zu: in Brand stecken)
auf einen Fall	('auf jeden Fall' zu: auf keinen Fall)

Der Versuch, wider die Norm neue Phraseologismen zu schaffen, zeige sich darin, dass das Kind vorübergehend folgende Wendungen gebraucht habe:

sich den Hals kaputt suchen	(statt: sich die Augen aus dem Kopf suchen)
Das ist ja baby!	('das ist ja kinderleicht')
in Echt	('in Wirklichkeit')

Hinter die Interpretation, es handle sich bei solchen Wendungen um eigene Schöpfungen des Kindes, muss man allerdings ein Fragezeichen setzen. AUGST rechnet nicht mit der Möglichkeit, dass sein Sohn Phraseologismen aus der örtlichen Kindersprache oder aus Familiolenen seiner Spielgefährten übernommen haben könnte. "In echt" zum Beispiel kommt auch bei WAGNER vor, der es als familiolenal ausweist (vgl. S.59).

Nach AUGST waren auffallend viele phraseologische Wortverbindungen seines Sohnes konkret und sehr wenige wirklich metaphorisch. Der Autor sieht den Grund in der noch mangelnden Fähigkeit, Metaphern zu durchschauen. Es könnte aber auch sein, dass AUGST wie so viele die Häufigkeit phraseologischer Ganzheiten in der Alltagssprache überschätzte und die Erwartungen daher schon beim Kind zu hoch setzte.

Bei meinen Vorarbeiten habe ich unter anderem eine vierstündige Sammlung von Gesprächen mit Gruppen neunjähriger Zweitklässler aufgenommen. Gemessen an meiner intuitiven Erwartung kamen darin wenig Phraseologismen vor: durchschnittlich zählte ich pro Viertelstunde zwölf, davon fünf bildhafte (Mehrfachbelege mitgezählt, ebenfalls die häufigen pragmatischen und gesprächsspezifischen Wendungen wie "läck mir!; oder so; und so; näi danke").

Den gleichen Eindruck teilt auch Christel HANNIG 1974 mit. Als Nebenergebnis ihrer Untersuchung zum syntaktischen Variationsvermögen Achtjähriger bemerkt sie S.151:

"Es finden sich in unseren Texten kaum formelhafte Wendungen. Hauptgrund hierfür mag das noch ungeübte zusammenhängende Sprechen der Kinder sein. Je mehr sie zu längerem Sprechen angeregt werden, umso mehr werden sie solche 'Füllungen' einschieben."

HANNIGs Begründung mag mindestens teilweise zutreffen, jedoch nur für lexikalisierte Phraseologismen und für die sehr

einseitigen Sprechanlässe, die sie ihrer Studie zugrundelegt (Bildgeschichte kommentieren, Fabel nacherzählen). Auszuklamern sind pragmatische und gesprächsspezifische Phraseologismen, die in spontanen, echt dialogischen Gesprächen naturgemäß häufiger sind. Die Bezeichnung "Füllung" lässt übrigens auf ein wenig überdachtes phraseologisches Verständnis der Autorin schliessen, so dass ihre Aussage auch von da her mit Vorsicht aufgefasst werden muss.

Wenn man sich mit solchen doch eher impressionistischen Angaben nicht zufrieden geben will, sondern genaueres über die Phraseologie der kindlichen Sprechsprache wissen möchte, bleibt nichts anderes übrig, als umfangreiche Sprechproben systematisch zu analysieren. Öffentlich zugängliche Sprechprotokolle, die mit der nötigen Sorgfalt transkribiert und kommentiert sind und sich somit für Sekundärstudien eignen, sind rar. Von den hier interessierenden Altersstufen habe ich zwei Textkorpora untersucht; das eine besteht aus Gesprächen von Kindern, die knapp vor der Einschulung stehen, das andere zeigt die Sprechsprache einer Drittklässlerin. Leider fehlt bisher ein vergleichbares Dokument älterer Kinder.

4.2. Sekundäranalyse des Korpus von O.STERN (7. Lebensjahr)

Eine Möglichkeit, umfangreiche Textsammlungen gesprochener Sprache auf Phraseologismen hin zu untersuchen, ohne zuvor aufwendige Aufnahme- und Transkriptionsarbeit leisten zu müssen, besteht darin, Korpora zu verwenden, die bereits zu anderen (linguistischen) Zwecken erstellt wurden. Textsammlungen eignen sich umso besser für solche phraseologische Sekundäranalysen, je ähnlicher sie bezüglich Sozialschicht, Sprechsituation, Themenbereich und anderer Variablen sind. Das gilt besonders dann, wenn die Sprechsprachen verschiedener Alter auch quantitativ verglichen werden sollen. Am sinnvollsten dürften zu diesem Zweck Querschnittstudien sein, während Langzeitbeobachtungen an einzelnen Kindern sich besser dazu eignen, konkrete Aneignungsvorgänge nachzuweisen.

Die Entwicklung der Sprechsprache in phraseologischer Hinsicht seriös zu beschreiben, wird erst möglich sein, wenn für verschiedene Altersstufen genügend Protokolle vorliegen, die den erwähnten Forderungen einigermaßen entsprechen. Fürs Primarschulalter ist dies noch keineswegs der Fall. Die Ergebnisse zweier Sekundäranalysen sollen hier dennoch berichtet werden. Als Textbasis dienten die Korpora der Autoren STERN und WAGNER.

Das transkribierte Korpus Otto STERNs stammt aus den Jahren 1974 und 75. STERN führte im Abstand von 9 Monaten in 4 Kindergärten der Zürcher Agglomerationsgemeinde Wallisellen Tonbandaufnahmen durch. Er verstand seine Arbeit als Beitrag zur Grundlagenforschung, indem er erstmals ein wissenschaftlich fundiertes Textkorpus schweizerischer Vorschulkinder erstellte und es in einer Datenbank der linguistischen Analyse zugänglich machte (vgl. seine Einleitung). Die Sammlung umfasst insgesamt 168 Texte, die STERN fünf Sprechsituationstypen zuordnet. Für meine phraseologische Analyse habe ich davon nur die zwei Situationstypen bearbeitet, die am wenigsten arrangiert sind und somit freies Sprechen dokumentieren: "Spontane Gespräche beim Spielen und Malen" und "Vom Sunntig verzelle".

An den beiden Textgruppen waren im ganzen 35 identifizierte Sprecher beteiligt. STERN nahm die gleichen Kinder im Abstand von 9 Monaten zweimal in den gleichen Sprechsituationen auf. Sie waren bei der ersten Aufnahmeserie 6 Jahre $\pm$ 7 Monate alt, bei der zweiten sassen sie im zweiten Kindergartenjahr und zählten durchschnittlich 6;9 Jahre.

Die Tabelle stützt sich im ersten Teil auf STERNs eigene Statistik (S.35) und enthält im zweiten Teil meine Ergebnisse.

Textsorte	Durchschnittsalter	Texte	Wörter	Sprechzeit in Min.
SPONTane Gespräche	6;0	15	5069	63
	6;9	16	6152	71
Vom SUNNtig verzelle	6;0	24	7096	81
	6;9	16	7074	62
Total		71	25391	277

Phras.	Häufigkeit: 1 Phras.auf N Wörter
26	195
38	162
29	245
26	272
119	213

Als erstes ein Wort zur Vorkommenshäufigkeit der Phraseologismen. Eine Analyse der beiden Textgruppen SPON und SUNN erbrachte knapp 120 phraseologische Wortverbindungen. Bei einer Korpusgrösse von gut 25'000 Wörtern trifft es auf ca. 210 gesprochene Wörter 1 Phraseologismus, wobei die SPONTanen Gespräche etwas stärker phraseologisch sind. Wegen der verschiedenen Beobachtungsmethode kann diese Zahl leider nicht mit AUGSTs Befund verglichen werden. Wenn in der Folge die Typen von Phraseologismen, die ich vorgefunden habe, vorgestellt und mit Beispielen belegt werden, so auch deshalb, um allfällige Vergleiche mit zukünftigen Häufigkeitsberechnungen zu erleichtern.

1. Gruppe: Ein sehr wichtiges Ergebnis, das den Eindruck von AUGST bestätigt, erscheint mir das fast völlige Fehlen bildhafter Phraseologismen und anderer "klassischer" Formen wie Vergleiche und Zwillingsformeln. Die folgenden Belege sind die noch am ehesten metaphorischen, und die konkreten Bedeutungen, die hinter solchen Wendungen gesucht werden können, dürften den Kindern beim Sprechen nur ausnahmsweise bewusst sein. Sie fassen die Wendungen wohl eher als Homonyme denn als Metaphern auf.

- /12/ Hesch en Vogel!
- /13/ bisch e blöödi Chue!
- /14/ di mues immer grad di grööscht
Schnore da inne haa. 'vorlaut sein, prahlen'
- /15/ wo d Irene dööt i de Feli gsy isch, hät si
emol äim äifach äis uf s Dach ggee. 'schlagen'
- /16/ Ich ha da en Säich ablaa 'einen Mist gebaut'
- /17/ Un nachane hät em d Frau grad äis gschmiert 'schlagen'
- /18/ un denn han i deet e tummi ghaa 'ein freches Maul haben'

2. Gruppe: Weit über die Hälfte aller Belege bilden nicht-bildhafte Phraseologismen, womit vom Sprachgebrauch bevorzugte, geläufige Wortverbindungen gemeint sind, die jedoch wörtlich zu verstehen sind und daher den Kindern ohnehin nicht mehr Mühe bereiten als freie Verbindungen.

- /19/ Zum guete Glück isch s [Haar-Schampoo] nüd uf de ande
Teppich no choo
- /20/ Ych gon au furt hüt namitaag
- /21/ Hö, chasch vo miir us dahaim bliibe
- /22/ Wäisch, de Roger wo jetz i d Schuel goot -- i de eersch
Klass
- /23/ und denn, wo mer häi cho sind, hä mer Bale gschpilt
- /24/ denn han i bim Mami echli dumm too hi, so ume gwüelet
- /25/ Wo d Chläider denn dört gsi sind, hem mer
öis anderscht aaglät 'sich umziehen'
- /26/ Wen i uf em Rugge gsy bin, hät s mer immer wee taa

Einen sehr hohen Anteil an dieser Gruppe der nicht-bildhaften Phraseologismen haben verbale Wendungen mit den Funktions-
verben "haben" und "machen", Wendungen, die überhaupt nur in
einem eingeschränkten Sinn als phraseologisch gelten:

- /27/ hüt nomitag häm miir frei 'keine Schule haben'
- /28/ Hee, wer hät da draa itzt wider ggässe? Häscht Hunger, hei?

- /29/ Nacher -- hät s Mami Zmittag gmacht 'Mittagessen'
- /30/ Und de Papi hät müse en Stink mache 'aufs Klo gehen'
- /31/ und ha vom Zwäimeeter de Chöpfler abe gmacht 'Kopfsprung'
- /32/ Näi das muesch nid kabut mache, lueg -- chasch doo öppis nee.

Streckformen im engeren Sinn wie die folgende brauchen die Kinder dieses Alters erwartungsgemäss äusserst selten:

- /33/ Itz hetsch du mir e Fraag gstellt e Rächnig
[beim Schülerspiel]

3. Gruppe: Mehr als ein Fünftel der exzerpierten Phraseologismen ist als vorwiegend pragmatisch zu charakterisieren. Es sind Wortketten, die an bestimmte Situationen mündlicher Kommunikation (Gruss, Befehl, Bitte usw.) gebunden sind und sich daher weniger durch strukturelle als vielmehr durch pragmatische Festigkeit auszeichnen. Bei ihnen tritt, mit den Begriffen von R. JAKOBSONs Modell der Sprachfunktionen gesprochen, entweder die emotive, die konative oder die phatische Funktion vor die referentielle, d.h. die Wendungen bezeichnen nicht so sehr Dinge oder Sachverhalte, sondern stehen primär im Dienste des Stimmungsausdrucks, des Partnerappells oder der Kommunikationssteuerung¹⁰. Es verwundert daher nicht, dass die Kinder sie in den "Spontanen Gesprächen beim Spielen und Malen" sehr häufig einsetzen (31% pragmatische), selten jedoch, wenn sie monologisch "Vom Sonntag erzählen" (11%). Die pragmatischen Phraseologismen sind daher auch verantwortlich für die in der Tabelle ersichtliche höhere Phraseologismenhäufigkeit der Textgruppe SPON. Die Belege lassen sich vier Untergruppen zuordnen:

a) Gruss-, Abschieds-, Wunschformeln:

- /34/ En guete! - En guete glichfalls! [Rollenspiel Abendessen]
- /35/ So, itz göm mer au is Bett! Uf Widersee!

b) Kommandos, Kritik, Drohungen, Unmutsäusserungen:

- /36/ So, und jetzt hopp i d Fädere! [Rollenspiel Familie]
- /37/ Lass das sein!
- /38/ K₁: Wäisch, was du hüt gmacht häsch? Du häsch en Fuurz i d Hose gfuurzt. - K₂: Da säisch gr -- gad duu!
- /39/ Das ghöört das ghöört miine, he -- im Fall
- /40/ K₁: Ich cha di zämetütsche. - K₂: Wäisch, was iich dich chan?

10 Für eine genauere Beschreibung der Eigenschaften pragmatischer Phraseologismen, insbesondere der Grussformeln, vgl. ZULUAGA 1977.

c) Bekräftigungen, Selbstkorrekturen, Appelle ans eigene Gedächtnis:

- /41/ Glaubsch, ufe faare gaat besser, was wette mer.
/42/ Wenn er de Vatter will sii, de chan er de Vatter sii,
Gopfridschutz, und Fibi, du muesch lüüter schnöre!
/43/ Aber nüd di roote nee, wän i säg!
/44/ Aber itz lönd ir das sii zwar --, oder ir verschwindet,
besser gsäit, itz bruuch i nūme root [beim Malen]
/45/ und dänn -- was han i wele --, un dänn ds maal hät ee isch
de Herr Kūenzi use choo
/46/ A was chunt nach acht itz scho wider? Nūn.

d) Textgliedernde Formeln:

- /47/ Ch verzell der etz emal en Witz, es isch emal e Frau und en
Maa händ en Hund ghaa...

4. Gruppe: Hin und wieder verwendeten die Kinder bei ihren Unterhaltungen Wortketten, die ich als Zitate etikettiere: Liedtitel, Verse, Zitate u.ä.:

- /48/ Geen Si schon rüüber, es ist nicht zwäibaandig!
[beim Autospiel]
/49/ und de hät si rooti Rösli m Gaarte und -- und no -- vom
Fux gschpilt.

Schon die unter 2. bis 4. aufgeführten Beispiele machen deutlich, dass es sich bei sehr vielen Wendungen, die ich exzerpiert habe, um Sprachphänomene handelt, die die Phraseologie normalerweise nur am Rande behandelt. Wer nur die auffälligsten, "klassischen" Typen als Gegenstandsbereich der Phraseologie gelten lässt, wird daher auf eine weit geringere Häufigkeit kommen, als ich oben mit 1 Phraseologismus auf 210 Wörter errechnet habe; das ist hier ausdrücklich zu betonen.

Die Kinder gingen mit den phraseologischen Wortverbindungen, die sie von sich aus verwendeten, erstaunlich sicher um. Schwierigkeiten mit dem Wortlaut der Wendungen waren sehr selten und störten, wo sie doch auftraten, das Verständnis nie. Sie lassen sich im Rahmen der normalen morphologischen und syntaktischen Formulierungsschwierigkeiten in diesem Alter erklären. Beim folgenden Beispiel beachtet der Junge nicht, dass "Spitz" in der Wendung "a de Spitze sii" das Endungs-e von der hochdeutschen Entsprechung übernommen hat.

- /50/ Uf äimol isch denn de Marc choo, und denn isch eer
a de Spitz gsii.

Auch die sinngerechte Verwendung bereitete den Sechsjährigen keine Mühe, z.T. sicher darum, weil sie von sich aus fast nur nicht-bildhafte Wendungen sprachen. Unter den 120 Phraseologismen ist das nächste Beispiel der einzige Fall einer eindeutig falschen Verwendung. Das Mädchen braucht eine Wendung mit durativer Bedeutung für ein einmaliges Ereignis. Die Rede ist von einem Vogel, den das Mädchen gefunden und aufgezogen hat:

/51/ nā'ä, de isch vo chlii uuf isch dee vom Näschtli oben abegheit.

AUGST hat festgestellt, dass sein Sohn eigene Wortverbindungen schuf, eine zeitlang im Munde führte und dann wieder vergass. Solche Erscheinungen lassen sich in STERNs Korpus, das eine Querschnittaufnahme darstellt, selbstverständlich nicht nachweisen. Man kann jedoch vermuten, dass Wendungen wie die folgenden, die sich zum Teil mehrmals wiederholten, von einzelnen Kindern oder ganzen Gruppen mit Vorliebe gebraucht werden oder gar allgemein unter Kindern beliebt sind:

/52/ Wette m(er), häsch en als Schatz, de Patrik

/53/ K₁: Und d Andreas, aber *das stimmt den ächt*, das stimmt den ächt, was ich jetzt säge, d Andreas hät emaal ... i d Hose bislet. K₂: das stimmt aber ächt, aber iich nүүd

/54/ Ich mach kā rundi Chärzli, ich mach setigi Chärzli. Setigi git s uf de Wält.

4.3. Sekundäranalyse des Korpus von K. WAGNER (10.Lebensjahr)

Ein Sprachkorpus anderer Art als STERN hat WAGNER 1974 vorgelegt. Mit der Absicht, eine natürliche "Makroeinheit der menschlichen Sprechttätigkeit" festzuhalten, hat er im Jahre 1972 die gesamte Sprechproduktion seiner 9;7-jährigen Tochter während eines Tages aufgezeichnet und minuziös im Kommunikationsrahmen transkribiert. Seine eigene Analyse ist bestimmt vom Interesse an der kindlichen Sprechsprache, der Kommunikation und dem Idiolekt. Daneben widmet er mindestens ebensoviel Raum der Situierung seines Unternehmens in der Forschung, den theoretischen und praktischen Problemen der Korpusgewinnung.

Da das Korpus bei aller Genauigkeit dennoch leicht lesbar ist, eignet es sich gut für Sekundäranalysen. WAGNERs Tochter Teresa (T) erlebte einen normalen Tagesablauf mit Anziehen, Autofahren, Einkaufen, Essen, Spielen, Streiten usw., so dass mit Ausnahme zweier Unterrichtsstunden sämtliche Sprechsituationen spontanes, dialogisches Sprechen erlaubten.

WAGNER gibt den Umfang des Korpus mit 28'142 Wörtern an. Zieht man die mitgezählten, recht häufigen paraverbalen Signale (öhm, hi hi, brrr, hm usw.) ab, so kommt man mit ca. 25'000 Wörtern etwa auf die Grösse der STERN-Sammlung. Vom Umfang und Sprechsituationstyp her sind somit die beiden Sammlungen vergleichbar, der wichtige Unterschied der Sprecherzahl verbietet allerdings allzu weit gehende Vergleiche.

WAGNERs Tochter, die Drittklässlerin Teresa, spricht eindeutig phraseologischer als die um rund drei Jahre jüngeren Kindergärtler. An ihrem Stichtag braucht sie 193 mal, oder anders ausgedrückt, auf 130 Wörter 1 Phraseologismus. Die grössere Häufigkeit kann man aber nicht einem bestimmten Phraseologismustyp zuschreiben, sie geht erstaunlich gleichmässig aufs Konto aller unter 4.2. unterschiedenen Gruppen.

1. Gruppe: Bildhafte Phraseologismen, Zwillingssformeln und Vergleiche sind auch in Teresas Sprache seltene Erscheinungen; sie machen wie bei den Kindergärtlern etwa ein Sechstel der registrierten Wortverbindungen aus. Die meisten von ihnen sind formal und semantisch richtig verwendet, wie eine kurze Auswahl beweist:

Und dann wollen die Hexen den töten *und so weiter und so fort!* 308¹¹

Dat is mir ganz Piepe Flöte egal worum ich gehe und worum ich fahre 18

Gleich um drei Uhr mach ich mich auf die Socken 217

Da is der Ofen aus! [als Teresa nach langem Tanzen plötzlich damit aufhört] 134

Der Bäuerken Bäuer ... Bäuerchen kann uns mal! [Ellipse von: kann uns mal gestohlen sein, am Arsch lecken o.ä.] 281

2. Gruppe: Auch bei WAGNER sind mehr als die Hälfte aller Phraseologismen nicht - bildhafte in der Art der S. 54 aufgeführten. Beispiele erübrigen sich. Um Unterschied zu den jüngeren Kindern hat Teresa darunter schon etliche Streckformen im Repertoire:

ganz feine Arbeit muss ich leisten 334

mach mal'n Vorschlag! 291

11 Die Zahlen bezeichnen die Seiten in WAGNERs Korpus.
(...) = WAGNERs Kommentar; [...] = mein Kommentar

Dann geh ich nach Anke [Spielgefährtin] Ausschau halten 222

ne Angst ausstehen 291

Die Mama hat den Ratschlag gemacht [den Schirm mitzunehmen] 21

3. Gruppe: Knapp ein Viertel der exzerpierten Phraseologismen sind wiederum *p r a g m a t i s c h e*. Ich greife zu jeder der vier Untergruppen (vgl. S. 55/56) zwei Beispiele heraus:

a) *Herzlichen Glückwunsch nochmals H.!* 58

Danke schön Papa! 268

b) *Ah du meine Güte!* 112

Sie, Hände hoch! [als Polizist zu einem Dieb] 351

c) *Ich sehe gut aus in deinem Trainingsanzug, muss ich sagen!* 102

ich bin Balletttänzerin, wat sagst 'e nu? 112

d) *So das wär's!* Die Stühle hol ich hinterher 258

Da haben wir gemessen wie weit, erstens mal wie weit man gesprungen ist [es bleibt beim "erstens"] 28

4. Gruppe: Zu den *Z i t a t e n* rechne ich Sätze aus Schlagern, die Teresa immer wieder singt, oder etwa das Kennzeichen der Karl-May-Figur Sam Hawkins:

Ich hab doch noch so 'n grosse Butterbrotdose wenn ich mich nicht irre hihhi 155

Teresa braucht interessanterweise mehrmals Wortverbindungen, die der übliche Sprachgebrauch nicht oder dann mit einer anderen Bedeutung kennt, als sie ihnen zulegt. Nur die wenigsten von ihnen sind jedoch mit Sicherheit als Fehlleistungen oder Uebergangserscheinungen des sprachlernenden Kindes zu deuten. Oefter handelt es sich wohl um Eigenheiten der Familie oder der örtlichen Schülersprache. Unter anderem sind folgende zwei Wendungen nach WAGNERS eigenen Angaben in seiner Familie gebräuchlich:

[Auf die Frage, ob sie in einem Rollenspiel Diener oder Königin sein wollte, sagte Teresa:] *Ooch! Was übrig bleibt (lacht verlegen). Aber in echt!* (Familiolekt) (= ehrlich, wirklich) 307

[Teresa sagt entschieden, sie wolle nicht Lehrerin werden, weil sie sonst vom vielen energischen Sprechen heiser würde. Sie unterstreicht das mit:] *Öh-hä mein Ha-als (is heiser), guten Morgen!* (= so ist die Wirklichkeit; Familiolekt) 283

Normalerweise sagt man stattdessen im gleichen Sinne: gute Nacht!

Der nächste Ausschnitt aus einem Gespräch mit zwei Spielgefährtinnen über die Zeugnisse wird in dieser Ausführlichkeit wiedergegeben, weil er in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich ist:

- A ... In ein paar Tagen ... haben wir Ferien!
T Bekommen wir die/ Giften...// (Giftblätter = Zeugnisse) Gift...
A Giftblätter, stimmt ja!
Ki Meine Mutter sagt immer: Giftblätter mit Senfsosse!
T Das heisst aber *Giftblätter mit Geisterschrift!* (schnell gesprochen weil stehende Redensart)
A Es gibt auch "mit Senfsosse".
T Oje, oje, oje, mag ich aber gar nicht! / Giftblätter mit Senfsosse // baaa! (=schmeckt nicht)
A Giftblätter mit Geisterschrift mag ich aber auch nicht!
T Ich mag es aber lieber immer als mit Senfsosse, Senfsosse kann man nämlich essen! // Brrit! (Schnelligkeitsgeräusch)
Ki Brauchst 'e ja nicht zu essen, hat dir keiner befohlen!
T (flötet) (trötet) dödödö!
Tr Wieso eigentlich Geisterschrift?
T Das heisst eben mal so, hier! 140

Zunächst gibt Teresa zu erkennen, dass sie die phraseologische Wortverbindung "Giftblätter mit Geisterschrift" noch nicht sicher erworben hat. In der zweiten Äusserung setzt sie anstelle von Kirstens Variante diejenige, die sie wohl in ihrer Familie gehört hat und für die einzig richtige hält. In der dritten Äusserung stellt sie sich deutlich den wörtlichen Sinn vor, was freilich bei dieser scherzhaften Wendung sehr nahe liegt, und schliesslich beendet sie das Thema mit der Einsicht, dass der Phraseologismus nicht unbedingt motivierbar sein muss, um verstanden werden zu können. Der Ausschnitt ist damit übrigens ein schönes Beispiel spontaner Metakommunikation über eine phraseologische Wortverbindung.

Die zwei folgenden Wendungen, die Teresa wiederholt verwendet und zwar beide in der Bedeutung 'weggehen, verschwinden', dürften ebenfalls zu ihrem Familiolekt oder gar, weil sie kindersprachlich klingen, zu ihrem Idiolekt gehören:

- die Gabel kann aber *futschi gehen!* [Sortieren von Spielsachen] 245
der Bauer soll *zisch dich machen* [damit Teresa auf die Wiese gehen kann] 144

Absolut zweifelsfreie Eigenschöpfungen sind indessen im Korpus nicht festzustellen.

Hingegen lässt sich mit einer Reihe mehr oder weniger missglückter Phraseologismen belegen, dass Kinder in Teresas Alter viele Phraseologismen zwar kennen, aber noch nicht

sicher im Griff haben und sie daher entweder falsch bilden oder in einem abweichenden Sinn verwenden. Offensichtlich spielt bei solchen Fehlleistungen oft die Kontamination, d.h. die Vermischung zweier ähnlich lautender Wendungen eine Rolle.

[Auf der Fahrt zur Schule misst Teresa der drohenden Verspätung keine Bedeutung bei und sagt:] Ho wenn wir zu spät kommen *is* ja auch *kein Hals- und Beinbruch!* 18

Sie vermischt die Redensart "ist kein Beinbruch" ('ist nicht schlimm') und die Beschwörungsformel "Hals- und Beinbruch!", mit der man zu einem Unternehmen Glück wünscht. Auch in weiteren Beispielen liegt Kontamination als Erklärung nahe:

Ich folge dir auf Schritt und Fuss 233	{ auf Schritt und Tritt folgen auf dem Fusse folgen
aber manchmal wenn du zu argen Aerger treibst 113	{ es zu arg treiben Aerger machen
die Mama hat den Ratschlag ge- macht [den Schirm mitzunehmen] 21	{ Ratschläge geben den Vorschlag machen

Nicht auszuschliessen ist, dass beim letztgenannten Beispiel auch der Wortlaut oder gar die Vorstellung des Radschlagens als Störfaktor mitspielt, kommt doch Teresa selbst wenig später auf diese Turnübung zu sprechen in der Formulierung "Radschlagen mach ich nich" (117). Wenn diese Interpretation zutrifft, wäre Teresas Fehlleistung ein Beispiel für die interessante Erscheinung, dass Kinder oft Komposita oder Wortverbindungen völlig falsch motivieren und dennoch sinn- richtig verwenden können. Wohl jeder Erwachsene macht bei sich einmal die Entdeckung, dass er seit seiner Kindheit zu einem Lexem unzutreffende Vorstellungen hatte, z.B. die Redensart "ins Bockshorn jagen" mit dem Boxsport verband (Boxhorn).

4.4. Phraseologismen im Peer-Group-Slang

Es wäre nun folgerichtig, die Beschreibung des aktiven Phraseologismengebrauchs mit Sprechproben von Sechstklässlern und älteren Schülern fortzusetzen. Wie erwähnt, muss aber das dazu erforderliche Textmaterial erst noch bereitgestellt werden.

Ein Charakteristikum der älteren Schüler soll dennoch zur Sprache kommen: der Phraseologismenreichtum des Peer-Group-Slangs. Es ist eine bekannte Tatsache, dass sich im späten

Kindes- und verstärkt im Jugendalter in Gruppen, Klassen oder ganzen Schulen eine spezifische Sprachform herausbildet, die man unter sich, im Verkehr mit Gleichaltrigen spricht. Sie setzt sich bewusst von der Sprache der Erwachsenen ab, denn sie soll Insidersprache sein, d.h. sie soll dem Jugendlichen, der sie beherrscht, Zugehörigkeit zur Gruppe garantieren. Dieser Peer-Group-Slang ist nun in erster Linie an seinen vielen Redensarten und Modeausdrücken zu erkennen, die eine Zeitlang grassieren und dann von neuen abgelöst werden.

Ein Aufruf an die Volksschullehrer des Kantons Zürich im Herbst 1976, solche Schülerphraseologismen zu sammeln, erbrachte eine Dokumentation von rund 650 Wortverbindungen. Eine Analyse der Sammlung wurde schon veröffentlicht (BUHOFER, HÄUSERMANN, HUMM 1978). Dennoch sollen hier ein paar wichtige Ergebnisse wiedergegeben werden.

Aufschlussreich für die Altersfrage ist, dass Lehrer vom 6. Schuljahr an aufwärts den grössten Teil der Beiträge lieferten. Das Bedürfnis nach einer Insidersprache erwacht offenbar erst richtig im Jugendalter.

Die Bedeutung der Ausdrücke - oder besser ihre Verwendungssituationen, denn ihr Sinn ist meist unpräzise und weit - sind alles andere als vielfältig. Zum grössten Teil sind es abschätzige Bemerkungen über Intelligenzmangel (/55/ bisch nid ganz hundert, /56/ de letscht Mänsch), über das Verhalten oder das Aussehen (/57/ d Flügeschliiffi richte 'sich kämme'), Beleidigungen und Drohungen (/58/ D Finger ab de Röschtli! 'Hände weg!', /59/ öpm. uf de Nasen umetanze) oder Tabuausdrücke (/60/ de Schirm zuetue 'sterben', /61/ en Neger absäile 'kacken'). Positive Aeusserungen, z.B. Anerkennungen, sind seltener (/62/ das isch de Hammer, /63/ do stuunsch Bouchlötz).

Wie leicht zu erkennen ist, drücken die Schüler mit ihren Redensarten vorwiegend emotionale und bewertende (meist abwertende) Einstellungen gegenüber Personen und Sachen aus. Sie befriedigen damit das wachsende Bedürfnis der Jugendlichen, alles entschieden zu beurteilen, was ihnen begegnet. Ein besonderes Vergnügen bereitet ihnen dabei das Spiel, Dinge neu und möglichst absurd zu kombinieren und somit die Normen der Sprache und der Wirklichkeit umzustossen (/64/ öpper chan äim i d Chappe jodle 'jd. ist einem egal', /65/ Efeu am Hoseträger haa 'bescheuert sein', /66/ bisch hool i de Bire 'dumm sein'). Dieses doppelte Bedürfnis erklärt wohl die Häufigkeit, mit der jugendliche Schüler Phraseologismen im Umgang mit ihresgleichen gebrauchen.

GRUNER macht in ihrer Sammlung von Wörtern und Phraseologismen der Berner Schülersprache (1977 S.44) die Beobachtung, dass sich die Wortverbindungen deutlich weniger konstant halten als die Einzelwörter. Sie erklärt dies damit, dass die Jugendlichen Bilder und Standardwendungen gerne abändern und dabei immer kräftigere, übertriebenere und groteskere Varianten bilden. GRUNERs Sammlung enthält viele solcher Modellbildungen. Ein Beispiel - Wendungen für 'spinnen' - reicht hier zur Illustration:

/67/ Hesch e Floh?
Hesch e Meise?
Hesch e Tube uf em Dach?
Hesch es Radiesli am Chnöi?
Hesch e Kiosk a der Eigernordwand?

Auch GRUNER sieht die Ursache der Schülersprache in der Lust an eigenwilliger, unkonventioneller Sprachgestaltung und im Bedürfnis, die eigene Welt gegen die Ordnung der Schule und der Erwachsenen auch sprachlich abzugrenzen.

Die Moskauer Linguistin E. RIESEL glaubt in ihrer Darstellung der deutschen Alltagssprache zwischen einem gesunden Jugendslang und einem minderwertigen Slang asozialer, arbeits-scheuer, halbstarker Teenager vor allem in der Bundesrepublik unterscheiden zu müssen. Während diese Unterscheidung eher ideologisch als linguistisch begründet sein dürfte, trifft die psychologische Erklärung, die RIESEL für ihre erste Spielart gibt, zweifellos auf den Peer-Group-Slang zu:

"Der gesunde Jugendslang ... wurzelt in der natürlichen Eigenart junger Menschen, sich emotional-expressiv - bildhaft und bildlich, superlativisch und hyperbolisch, scherzhaft, spöttisch, parodistisch - auszudrücken. Daher auch ein gewisser Hang zu Wortentstellungen und -kontaminationen, zu Wortwitzen und blossen Wortspiele-reien sowie zu einzelnen territorialen und sozialen Dialektismen (Jargonismen), die in der Umgangssprache selten gebraucht werden."

RIESEL 1970 S.137

5. DER AKTIVE GEBRAUCH PHRASEOLOGISCHER WORTVERBINDUNGEN IN DER GESCHRIEBENEN SPRACHE DEUTSCHSCHWEIZERISCHER SCHUELER

Einen wichtigen Platz im Unterricht der ersten Schuljahre nimmt der Erwerb der Kulturtechniken Lesen und Schreiben ein. Das bedeutet zugleich die Begegnung mit einem neuen Funkti-
lekt, der hochdeutschen Standardsprache, die je nach Wohnort und sozialer Herkunft des Kindes mehr oder weniger stark von der Alltagssprache abweicht, die es in der Familie spricht. Für Kinder, die in der Schweiz aufwachsen, ist das Erlernen der Standardsprache erheblich mühsamer als für deutsche, weil sie sich stärker von ihrer schweizerdeutschen Alltagssprache unterscheidet.

Die Schwierigkeiten nur Mundart sprechender Kinder beim Erwerb der Standardsprache sind besonders in den siebziger Jahren mehrfach beschrieben worden, meistens in der Absicht, die schulische Benachteiligung der Mundartsprecher aufzuzeigen. Als neuere Beiträge können der prägnante Problemaufriss von SCHÜWER 1979 und die empirischen Untersuchungen von AMMON 1978 und REITMAJER 1979 genannt werden, die sich auf schwäbische bzw. bairische Verhältnisse beziehen und die beide sprachliche Barrieren feststellen. Während AMMON (S. 241 ff.) zum vorsichtigen Schluss kommt, sie seien kleiner als befürchtet, spricht REITMAJER aufgrund seiner Ergebnisse resümierend "von einer bemerkenswerten Benachteiligung primär mundartgeprägter Sprecher beim Erwerb und bei der Realisierung der Standardsprache" (S. 153).

Glücklicherweise verspüren Schweizer Schüler, da sie mit Ausnahme fremdsprachiger Gastarbeiterkinder alle gleichermassen mundartgeprägt sind, kaum eine diesbezügliche Benachteiligung innerhalb der Klasse. Die Standardsprache zu lernen, stellt an alle in etwa die gleichen, hohen Anforderungen. Dabei liegen die Hauptschwierigkeiten, wie auch REITMAJER entgegen seiner eigenen Prognose feststellt, nicht in den Bereichen mit starken Kontrasten zwischen den beiden Sprachformen. Viel mehr Mühe haben die Mundartsprecher mit scheinbar kongruenten, aber dennoch differierenden Bereichen.

Gerade deshalb gehört auch die Phraseologie für Schweizer Schüler zu den schwierigen Kapiteln des Hochdeutschen. Sie können in sehr vielen Fällen gar nicht wissen, dass eine ihnen vertraute Wortkombination im Hochdeutsch nicht üblich ist. Noch erwachsene Schweizer produzieren in ihrer Schreibsprache ja oft gerade Helvetismen phraseologischer Art, weil es für sie eben sehr schwierig ist, sich dieser Eigenheiten des Dialekts überhaupt bewusst zu werden. Daher können

einige der Befunde dieses Kapitels, die aus schriftlichen Arbeiten von Schweizer Schülern stammen, nur indirekt auf deutsche Verhältnisse übertragen werden.

5.1. Die Häufigkeit in Schüleraufsätzen

Unsere Aufsätze geben ein Bild davon, wie Schweizer Schüler Phraseologismen in ihrer Schreibsprache gebrauchen (Näheres über Korpusgrösse, Thema, Schreibbedingungen etc. S. 22).

Als erstes ist deutlich festzustellen, dass die Schüler, je älter sie werden, desto mehr Phraseologismen schreiben. In den Texten der Viertklässler kommt im Durchschnitt auf 176 Wörter 1 Phraseologismus, in jenen der Sechstklässler schon auf 143 Wörter. Bedeutend öfter verwenden die Schüler des 7.-9. Schuljahres Phraseologismen, wobei es scheint, dass diejenigen, die eine Schule höheren Typs besuchen, etwas zurückhaltender sind. 1 Phraseologismus trifft es bei den Mittelschülern auf 98 Wörter, bei den Sekundarschülern auf 87 und bei den Realschülern auf 80.

Damit bestätigen sich die Beobachtungen von Lehrern, dass feste Wortverbindungen in den Jahren des Uebergangs vom Kindes- ins Jugendalter stark zunehmen, in konkreten Zahlenverhältnissen. Leider gibt es bisher keine Untersuchungen, die dieses Ergebnis direkt erhärten oder allenfalls relativieren könnten.

Immerhin hat FURRER in einer schon älteren Studie (1948 S. 142), in der er ebenfalls mit Hilfe von Aufsätzen die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen deutsch-schweizerischer Schüler untersuchte, für einen im erweiterten Sinn phraseologischen Bereich die gleiche Zunahme festgestellt. "Wortgruppen", "umschreibende Ausdrücke" und "bildliche Redewendungen" würden von Schülern mit zunehmendem Alter, v.a. aber auf Sekundarstufe, immer öfter anstelle von unmittelbar bezeichnenden Einzelwörtern eingesetzt. FURRER sieht darin eine sprachliche Intellektualisierung, einen Rückgang der sinnlich-anschaulichen Ausdruckskraft. Diese Erklärung darf sicher nicht generell für die Zunahme der Phraseologismen herhalten, sind doch gerade phraseologische Ganzheiten zum Teil sehr bildhaft. Noch am ehesten könnte sie für die Streckformen zutreffen - "Halt machen", "Folge leisten", "zur Einsicht gelangen" mag man als weniger anschaulich empfinden als "anhalten", "gehorchen", "einsehen" - doch hat sich inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt, dass Streckformen die Ausdrucksmöglichkeiten nicht beschränken, sondern im Gegenteil erweitern.

Auch NICKEL (1976 S. 218) nennt im Anschluß an HETZERS Stilformenbeschreibung als Kennzeichen der Schreibsprache gegen Ende der Schulkindzeit "eine vermehrte Anwendung bestimmter Floskeln". Er erklärt sie - neben anderen Merkmalen wie dem zunehmenden Gebrauch von Adjektiven und dem hypotaktischen Satzbau - mit der erwachenden Gestaltungsabsicht des Jugendlichen, mit seinem Bemühen, nicht mehr nur Mitteilungen zu machen, sondern sie bewusst sprachlich zu gestalten. Der wichtigste Grund für das Aufkommen phraseologischer Wortverbindungen ist aber wohl nicht in der Gestaltungsabsicht zu suchen, sondern einfach in der Tatsache, dass der Jugendliche seine Hör- und Leseinteressen vermehrt Textsorten zuwendet, in denen er vielen Phraseologismen begegnet, und dadurch sein Repertoire entsprechend vergrößert.

Diese und eine weitere Ursache sind auch nach EICHLER/MÜNCHHOFF 1976 für den häufigen Formelstil älterer Schüler massgebend. Sie untersuchten stilistische und grammatische Ungereimtheiten in Problemaufsätzen von kaufmännischen Berufsschülern und Wirtschaftsgymnasiasten des 11.-13. Schuljahres. Als auffälligstes Stilmerkmal betonten sie, "dass die Sprache der Schulaufsätze in hohem Grade verformelt, mit Patterns durchsetzt war" (S. 174), und stellen fest, dass formelhafte Wendungen, Sprachbilder und Leerformeln¹² sich wegen ihrer komplexen Kontextbedingungen als besonders anfällig für Fehler erwiesen. Nach ihrer Diagnose lassen sich die Schüler stark von der journalistischen Sprache beeinflussen und weichen oft mangels wirklicher Sachkenntnis in formelhafte Ausdrucksweise aus.

Auch wenn man berücksichtigt, dass die drei genannten Untersuchungen zum Teil weitergefasste Erscheinungen einbezogen als wir, so können sie doch unser Ergebnis stützen, dass Schüler umso phraseologischer schreiben, je älter sie werden.

Recht interessante Befunde zeigen sich nun, wenn man die Phraseologismen aus unseren Aufsätzen nach Strukturtypen ordnet.

1. Phraseologische Ganzheiten, also metaphorisch-motivierte und unmotivierte Wortverbindungen, scheinen Viertklässler noch kaum aktiv zu gebrauchen. Einen Anteil von rund 20-25

12 Formelhafte Wendungen: "der kleine Mann, der normale Bürger, der Mensch von morgen, in der heutigen Zeit, gut im Rennen stehen, etwas wird ganz gross geschrieben, mit eigenen Händen erarbeiten" (S.175)
Leerformeln: "Dies ist ein Satz, der es wirklich in sich hat und den man deshalb nicht auf die leichte Schulter nehmen sollte" (S.182)

Prozent aller Phraseologismen erreicht dieser Typ erst bei den Oberstufenschülern. Zudem sind unter ihnen wenig "sprichwörtliche Redensarten", wie sie in den herkömmlichen Redensartensammlungen zu finden sind:

Ich will mich nicht von Ihnen *aufs Glatteis führen* lassen (9.M)¹³
dass ihm die *Haare zu Berge stehen* (9.S)
als dass ich noch *frei von der Leber weg sprechen* könnte (9.R)

In der Mehrzahl sind sie unscheinbarer, weniger bildhaft:

dann *ergriff* Herr Schmid *das Wort* (6.P)
Es regnete in Strömen (8.S)
sich sauber aus der Affäre ziehen (8.S)

Dass die Schüler zunehmend phraseologische Ganzheiten verwenden, entspricht ihrer Vorliebe für Redensarten im Peer-Group-Slang, die sie in diesen Jahren entwickeln (vgl. S.61). Für einen zweiten Strukturtyp, die Streckformen, kann jedoch diese Parallele nicht gelten, da er gerade für die Sprechsprache untypisch ist.

2. Streckformen kommen in den Aufsätzen der 4. Klasse noch kaum vor, in der 6. schon häufiger, und in den Oberstufenarbeiten erreichen sie einen Anteil von 10-20 Prozent (Streckformen mit "haben" und "machen" nicht mitgerechnet). Sie sind aber bei Mittelschülern wesentlich beliebter als bei Sekundar- und Realschülern. Dass Streckformen trotzdem nicht einfach als Symptom eines intellektualisierten Stils gewertet werden dürfen, sondern auch der Ausdrucksdifferenzierung dienen können, zeigen ein paar Beispiele:

der Car *setzte sich in Bewegung* (6.P)
ich *führe* mein eigenes *Leben* (9.R)
er *ging in Führung* (8.M)
wir *kamen zum gemeinsamen Schluss*, dass ... (9.S)

3. In der 4. Klasse die Hälfte, später noch rund ein Drittel machen bevorzugte Analysen aus, d.h. Wortverbindungen, die keine metaphorische Bedeutung tragen, aber durch den Sprachgebrauch anstelle von denkbaren synonymen Wendungen fest konventionalisiert sind:

13 Die Angabe hinter den Beispielen bedeuten Schuljahr und Schultyp. P = Primarschule, R = Realschule, S = Sekundarschule, M = Mittelschule

Mein Vater löste die Billette (8.M)

welche Richtung sie einschlagen sollten (9.S)

habe ich dieses Thema nie wieder angeschnitten (9.S)

ihr habt schulfrei (7.R)

mir bleibt nichts anderes übrig, als nach Rüti zu fahren (6.P)

Das hätte dann zur Folge, dass ... (8.M)

4. Phraseologische Vergleiche, die im Schülerslang so beliebt sind, finden sich in den Aufsätzen keine, was an der mangelnden Emotionalität dieser Textsorte liegen mag.

5. Sprichwörter, Zitate und Sentenzen streuen erst die Oberstufenschüler in ihre Aufsätze ein, besonders die Sekundar- und Mittelschüler, und merkwürdigerweise sind es fast ausnahmslos solche, die nur in hochdeutscher Form bekannt sind. Man geht wohl nicht fehl, wenn man hier unter anderem auch den Einfluss der üblichen Sprichwortaufsätze und der Uebungssentenzen in herkömmlichen Sprachbüchern vermutet. Beispiele dafür sind etwa:

Durch Schaden wird man klug (8.M)

Was du tust, das tue recht (8.R)

"Ich weiss, dass ich nichts weiss", sagt Sokrates (9.M)

Jedem Menschen recht getan ist eine Kunst, die niemand kann (8.S)

6. Durchgängig beliebt sind schliesslich Zwillingsformeln, sie machen 5-10 Prozent aller Aufsatzphraseologismen aus:

Wir kommen an Wald und Wiesen vorbei (6.P)

mit Sack und Pack (4.P)

so oder so (9.S)

Das ist ja gut und recht, aber ... (7.R)

wohl oder übel (9.M)

5.2. Der Phraseologismenergänzungstest

Ebenfalls ein aktives Verfügen über phraseologische Wortverbindungen erforderte der Ergänzungstest, wenn auch in einem weiteren Sinn als die Aufsätze. Er sollte die Entwicklung der Fähigkeit messen, hochdeutsche Phraseologismen auf Anreiz hin richtig zu ergänzen. (Testbeschreibung S. 23)

Die quantitativen Ergebnisse des Tests sind zwar nicht direkt vergleichbar mit jenen der Aufsatzanalyse oder des Bildertests, doch bestätigen sie den starken Anstieg der phraseologischen Kompetenz in den erfassten Jahren.

Die Tabelle zeigt, wie die Testwendungen ergänzt wurden. Darin sind die Prozentwerte als Durchschnitte aus allen 15 Wendungen zu verstehen. Nicht zum Ausdruck kommen damit die zum Teil beträchtlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Wendungen.

Phraseologismenergänzungstest: Ergänzungsleistung nach Schuljahr und Schultyp in Prozenten

Schuljahr /Schultyp	Schüler- zahl (=S)	Gesamtzahl Lücken 15xS= 100%	Ergänzungen		
			richtige	andere	keine
4/Primar	89	1335	35 %	35 %	30 %
6/Primar	88	1320	57 %	35 %	8 %
7/Real	43	645	58 %	36 %	6 %
8/Real	38	570	62 %	28 %	10 %
9/Real	37	555	63 %	31 %	7 %
7/Sek	40	600	71 %	17 %	12 %
8/Sek	45	675	75 %	19 %	5 %
9/Sek	42	630	78 %	15 %	6 %
7/Mittel	43	645	77 %	18 %	5 %
8/Mittel	35	525	79 %	16 %	5 %
9/Mittel	35	525	80 %	18 %	2 %

Im 4. Primarschuljahr wurden die Lücken durchschnittlich erst von 35 Prozent der Schüler korrekt ergänzt. Ebenso viele setzten irgend etwas anderes ein, von freien, aber sinnvollen Wortverbindungen bis zu sinnlosen und agrammatischen. Fast jeder dritte liess die Lücke leer. Noch relativ wenig Schüler verfügten also mit der nötigen Leichtigkeit über hochdeutsche Phraseologismen, um sie aus dem Gedächtnis abrufen zu können, wenn sie in einem zusammenhängenden Kontext zu ergänzen waren.

Die Kenntnis von Phraseologismen und die Sicherheit, mit ihnen umzugehen, nimmt aber in den folgenden Jahren beträchtlich zu. Dies ist sicher der wachsenden hochdeutschen Hör- und Leseerfahrung zu verdanken, die hauptsächlich in der Schule und durch die Medien erworben wird. So wurden in der 6. Primarklasse bereits 57 Prozent der Lücken richtig ergänzt.

Wie zu erwarten war, klafften dann auf der Oberstufe Sekundar- und Mittelschüler einerseits und Realschüler andererseits in ihren Leistungen deutlich auseinander. Die Realschüler kamen bis zur 9. Klasse nur wenig über 60 Prozent hinaus, die Sekundar- und Mittelschüler jedoch kamen so weit, dass an die 80 Prozent von ihnen die Lücken jeweils richtig ausfüllten. Der Kenntniszuwachs verflachte sich aber gegen das Ende der Schulzeit.

Dass die Schüler mit zunehmendem Alter immer besser über Phraseologismen verfügen, kam auch darin zum Ausdruck, dass von der 6. Klasse an nicht einmal mehr jeder zehnte aus Ratlosigkeit die Lücke leer liess und dass auch die Ergänzungen abnahmen, die nicht der Normalform entsprachen.

In den je vier Klassen der 4. und 6. Primar zählten wir den Test nach Jungen und Mädchen getrennt aus. Dabei zeigte sich, dass die Phraseologismen praktisch ohne Ausnahme von den Mädchen besser ergänzt wurden. Nur bei drei der Testwendungen erreichten die Jungen das Ergebnis der Mädchen, bei den anderen fielen sie unterschiedlich, nicht selten aber sehr stark ab. Im Durchschnitt schafften sie nur 4/5 der Leistungen der Mädchen. Dabei fiel der Unterschied ganz eindeutig bei denjenigen Wendungen am krassesten aus, die schon gesamt-haft schlecht ergänzt wurden. D.h. die Mädchen kennen eher als die Jungen auch Phraseologismen, die nicht alltäglich sind:

wohl oder übel
er fasste sich ein Herz
sie erlebten eine Enttäuschung
ohne nur eine Miene zu verziehen

Da der Bildertest - allerdings weniger deutlich - den Vorrang der Mädchen bestätigt, so muss nach einer Erklärung gesucht werden. Von MACAULAY 1978 stammt eine neuere Uebersicht über die Aussagen angelsächsischer Forscher zu geschlechtsspezifischen Sprachleistungen. MACAULAY räumt ein, dass die Mehrheit der Untersuchungen auf eine weibliche Ueberlegenheit in vielen Bereichen der Sprache hinweise. Doch seien die Resultate meistens nicht signifikant, beruhten oft auf der Voreingenommenheit der Forscher, und in jedem Fall seien geschlechtsspezifische Unterschiede geringer als solche aufgrund von Sozialschicht, kultureller Förderung u.ä. Daher kommt er zum Schluss, die sprachliche Ueberlegenheit der Mädchen sei ein Mythos. Allerdings schränkt er ihn vorsichtshalber aufs Vorschulalter ein und bemerkt, dass z.B. TEMPLIN in seinen umfangreichen Studien signifikante Unterschiede am ehesten vom 7. Altersjahr an, also im Schulalter, festgestellt hat.

Auch im vorliegenden Fall der Phraseologismenergänzungen ist anzunehmen, dass der Vorsprung der Mädchen nicht eigentlich geschlechtsbedingt ist, sondern auf unterschiedlicher Erziehung beruht. Wahrscheinlich können die Mädchen aus einer grösseren Leseerfahrung schöpfen. Jedenfalls ist einer Berner Publikation zu entnehmen, dass Mädchen sehr viel häufiger als Jungen das Lesen als liebste Freizeitbeschäftigung nennen: 33 von 86 Mädchen, dagegen nur 9 von 108 Jungen im Alter von 14 Jahren (RIESEN 1976 S. 11). Ausserdem ist nicht auszuschliessen, dass die Mädchen gewohnt sind, sich bei schriftlichen Aufgaben mehr Mühe zu geben, und schon daher beim Test besser abschnitten.

Einer besonderen qualitativen Interpretation bedürfen die vielen *a b w e i c h e n d e n E r g ä n z u n g e n*, d.h. diejenigen, die nicht der festen Normalform entsprechen. Sie sind freilich sehr verschieden zu erklären.

Sprachpsychologisch wenig interessant sind all die Fälle, in denen der Schüler offensichtlich aus Ratlosigkeit irgend etwas einsetzte, was keinen erkennbaren Sinn ergab (1). In anderen Fällen ergab die Ergänzung zwar eine sinnvolle Wortgruppe, doch war sie nicht mit dem Kontext zu vereinbaren (2). Eine dritte Art von Ergänzungen vertrug sich zwar mit dem Kontext, hatte aber mit dem Phraseologismus nichts zu tun (3). Je ein Beispiel für die drei Möglichkeiten:

- | | |
|--|---------------------------|
| (1) wurde er vom Lehrer auf
<i>fest</i> ertappt | (statt: auf frischer Tat) |
| (2) Alles hielt <i>ruhig</i> an | (statt: den Atem) |
| (3) wurde vom Lehrer auf
<i>einmal</i> ertappt | (statt: auf frischer Tat) |

Für den Sprachpsychologen aufschlussreich sind jedoch all die Ergänzungen, bei denen man vermuten kann, dass der Schüler von phraseologischen Wortverbindungen wusste, sie aber nicht korrekt reproduzieren konnte. Solche Fehlleistungen werfen ein Licht auf die Art und Weise, wie Phraseologismen von sprachlernenden Kindern gespeichert werden. Sieht man von der Möglichkeit ab, dass vielleicht einige Schüler zum Spass falsch ergänzten, so kann man vier Typen unterscheiden. Die Beispiele stammen aus allen Altersstufen.

1. Typ: Die Schüler erinnerten vom Phraseologismenteil, den es in die Lücke einzusetzen galt (im folgenden kursiv), nur das Hauptlexem, während sie die semantisch blässeren Morpheme, oft grammatische, nicht sicher speicherten und demzufolge auch nicht korrekt wiedergeben konnten:

auf *frischer Tat* ertappt
der Tat
seiner Tat

fasste er den Entschluss
erfasste
befasste

er fasste sich *ein Herz*
das Herz
sein Herz

wohl oder übel
ob wohl oder

schoß es Peter *durch den Kopf*
in den Kopf
durch seinen Kopf

2. Typ: Die Schüler hatten den ungefähren Klang der Wendung in Erinnerung, aber nicht die Vorstellung, die ihr zugrundelag:

wohl oder übel
wohl aber
vor oder

auf *frischer Tat* ertappt
frischem Fuss

schoß es Peter *durch den Kopf*
in den Schopf

3. Typ: Viel häufiger zu beobachten war aber der umgekehrte Fall: Das Kind hatte sich das ungefähre Bild zusammen mit der phraseologischen Bedeutung ins Gedächtnis eingeprägt, war aber nicht mehr in der Lage, den festen Wortlaut abzurufen, sondern nur eine mehr oder weniger synonyme Wortkette. Und da die Kinder Phraseologismen eher synkretistisch als analytisch aufnehmen, produzierten sie oft sogar Metonyme:

ohne nur *eine Miene* zu verziehen
das Gesicht/die Fratze/Grimasse
den Mund/die Mundwinkel
die Stirn
ein Fältchen

er fasste sich *ein Herz*
ans Herz
ins Herz
an die Brust

alles ging wie am *Schnürchen*
Seilchen
Faden/Band
Schwanz

schoß es Peter *durch den Kopf*
im Kopf/Hirn herum
durch das Gehirn/Gedächtnis
in den Sinn
durch den Leib

dieses Mal werde ich noch *ein Auge* zudrücken
ein Ohr
die Ohren

4. Typ: Relativ selten waren Mischbildungen. Sie kamen hier wohl dadurch zustande, dass der vorgegebene Teil der Wortverbindung eine phraseologische Ergänzung aus dem Gedächtnis abrief, die ebenfalls denkbar wäre, wenn man den Kontext nicht beachtete. Solche Fehlleistungen stammten denn auch vor allem von Primarschülern, die - wie wir beobachten mussten - oft mit dem Sinnzusammenhang des Lückentextes ein wenig Mühe hatten.

nach langem Hin und Her und wieder	(vgl. hin und wieder)
alles ging wie am Schnürchen Spiess/Spiesschen laufenden Band	(vgl. schreien wie am Spiess) (vgl. am laufenden Band)
schoß es Peter durch den Kopf über den Rücken	(vgl. kalt über den Rücken laufen)
werde ich noch ein Auge zudrücken die Daumen	(vgl. jdm. den Daumen drücken)

Dass Fehlleistungen, wie sie beim Ergänzungstest auftraten, nicht einfach künstliche Konstrukte sind, beweisen die Schüleraufsätze, in denen sich, wie das nächste Kapitel zeigen wird, ganz ähnliche Abweichungen von der phraseologischen Norm finden lassen.

5.3. Probleme mit der Phraseologie der Standardsprache

5.3.1. Helvetismen in Aufsätzen

Bevor wir versuchen, die Verstöße gegen die Phraseologie des Hochdeutschen zu beschreiben, sind einige Vorbemerkungen darüber nötig, was zu unserem Zweck überhaupt als Verstoss gewertet werden soll. Jeder der Phraseologismen, die in Aufsätzen deutschschweizerischer Schüler vorkommen, lässt sich grundsätzlich einer Kategorie des folgenden Schemas zuordnen:

Phraseologismen der Standardsprache	im Schweizer Hdt. tolerierte Helvetismen
mundartunabhängige Fehler	nicht tolerierte Helvetismen

Helvetismen, d.h. vom schweizerdeutschen Dialekt bedingte Abweichungen von der Standardsprache, werden von der in der Schweiz üblichen Schriftsprache nicht ausnahmslos abgelehnt, das Schweizer Hochdeutsch ist im Gegenteil stark von Helvetismen geprägt. Doch was der Sprachgebrauch toleriert und was er nicht mehr toleriert, ist durch keine Norm festgelegt. Darin liegt der Grund, wieso Lehrer, die beim Korrigieren neben anderen Fehlern auch auf nicht tolerierbare Helvetismen aufmerksam machen müssen, in dieser Beziehung so unterschiedlich verfahren. Je nach dem, wie streng sie sich an der idealen Norm der Standardsprache orientieren, lassen sie mehr oder weniger Helvetismen als korrekt gelten. SCHLÄPFER 1979 nennt in seinen Bemerkungen zu einem Wörterbuch für Schweizer Schüler die Häufigkeit der Verwendung als Kriterium dafür, ob ein Helvetismus aufgenommen werden soll oder nicht. Aber auch er betont, dass dabei der Subjektivität viel Raum bleibe (S. 155 f).

Da die Grenze zwischen tolerierten und untolerierten Helvetismen derart unbestimmt ist, konnte sie bei unserer Aufsatzanalyse nicht als Kriterium dienen. Vielmehr zählten wir als Helvetismen sämtliche phraseologischen Wortverbindungen, die von der Standardsprache abwichen. Die so definierte Kategorie umfasst also auch Wendungen, die dem Schüler nicht als Fehler anzukreiden sind.

Wir legen somit die Grenze zwischen Standardsprache und Helvetismen gleich wie KAISER 1969 in seiner gründlichen Sammlung und Darstellung der schweizerischen Besonderheiten. KAISER weist jedoch in seiner Einleitung auf eine methodische Schwierigkeit hin, die auch wir bei unserer Arbeit erfahren haben. Jeder Beurteiler, der in der Schweiz aufgewachsen ist, kann beim Identifizieren von Helvetismen in einzelnen Fällen sehr unsicher werden. Er kann Helvetismen für gemeindeutsch halten und umgekehrt Ausdrücke für schweizerisch ansehen, die durchaus in Deutschland üblich sind. KAISER glaubt zu Recht, als Deutscher in dieser Sache ein zuverlässigeres Urteil zu haben. Da wir als Schweizer die Helvetismen aus den Schülerphraseologismen ausgesondert haben, sind einige von ihnen wohl mit einem Vorbehalt zu versehen. Da wir es jedoch mehr auf eine Darstellung der Arten von Helvetismen als auf exakt quantifizierende Aussagen abgesehen haben, scheint uns eine absolut fehlerfreie Auszählung nicht unbedingt erforderlich.

KAISER verwendet übrigens mit zwei Seiten seiner umfangreichen Arbeit sehr wenig Raum für phraseologische Helvetismen. Er versteht das Wenige freilich nur als Hinweis auf ein weites Gebiet schweizerischer Besonderheiten (Bd.I S. 141)

Zu unserer eigenen Ueberraschung stellten wir fest, dass den Schülern der Oberstufe sehr wenig phraseologische Helvetismen unterlaufen. Am besten gelingt es den Mittelschülern, schweizerisch klingende Wendungen zu erkennen und aus den Aufsätzen fernzuhalten. Helvetismen finden sich überwiegend in den Texten der Sekundar- und der Realschüler. Doch auch bei diesen machen sie bloss einen Anteil von etwa 5-10 Prozent aller Phraseologismen aus.

Die jüngeren Schüler schreiben in dieser Beziehung noch sehr viel unbekümmerter. So zählten wir bei den Viertklässlern noch jede vierte phraseologische Wortverbindung als Helvetismus und bei den Sechstklässlern immerhin noch etwa jede siebte. Vom 4. bis 7. Schuljahr scheint somit das Gespür für das standardsprachlich Korrekte entscheidend zu wachsen.

Unter den Aufsatzbelegen lassen sich mehrere Typen unterscheiden.

1. Eine erste Gruppe besteht aus Phraseologismen, deren Lexembestand zum Teil mundartlich ist:

wir assen Zmorgen/Znacht/Zvieri/Zmittag (P)

im Schneebericht hiess es auch nur
schitter bis bewölkt (R) ('ungünstig')

der einte war der Führer und *der andere* der Soldat (6.P)

auch wenn es [das Kind] *"en Saich"*
gemacht hat (M) ('etwas anstellen')

"Verbrennti Zeine", rief ich, (Ersatz für den Ausruf:
"heute haben die Läden zu" (6.P) Verdammt nochmal!)

2. Viele Helvetismen bestehen zwar aus hochdeutschem Wortmaterial, doch ist dies zu einer typisch schweizerischen Wendung verbunden, die es so in hochdeutscher Version nicht gibt:

alte Frauen, die *frech kommen* und ('frech werden') (R)
sagen: "Du komm, steh auf, du hast
junge Beine"

ich roch schon von weitem, dass ('nicht zurechnungsfähig'
diese Spaghetti *nicht ganz* hier: 'missraten')
Hundert waren (S)

geh und *mach* deine *Kommissionen* (S) ('Einkäufe machen')

Diese Knöpfe und diese Sicherun-
gen, da *komme* ich nicht mehr
daraus (6.P) ('verstehen')

In unserem Zelt war es sehr eng,
doch dafür *hatten wir warm* (6.P) ('war uns warm')

sie fragte mich *was für Zeit*
wäre (6.P) ('wie spät es wäre')

Aber dort muss man *mit etwas wie*
ein Bob herunter rasen (4.P) ('mit einer Art Bob')

weil sie *mit dem Schnaufen*
zu tun hatte ('Atembeschwerden haben')

3. Die folgenden Wendungen kennt auch das Hochdeutsche in einer lexikalisch leicht verschiedenen Version. Die Abweichung vom Hochdeutsch konnte dadurch zustande kommen, dass der schweizerdeutsche Wortlaut direkt übernommen wurde:

die *zahlst* du nicht einmal aus
deinem eigenen Sack (S) (hdt: aus d. eigenen Tasche)

Ich hatte noch gesagt, der Gepäck-
träger sei in der Garage, doch er
wollte es nicht haben (S) (hdt: er wollte es nicht
wahrhaben)

Wer kann nun sagen, sie habe recht,
dazu solch *ein Theater* zu *verführen* (hdt: ein Th. aufführen
'Aufregung verursachen')

Eine andere Fehlerursache kann die falsche Analogiebildung beim Uebertragen ins Hochdeutsch sein. Etwa weil dem mundartlichen "bruuche" oft das hochdeutsche "gebrauchen" entspricht, bildet der Schreiber des folgenden Satzes in falscher Analogie "Gebrauch" für "Bruuch" ('Sitte'):

Es ist nicht mehr von Gebrauch, dass man einen Lausbuben bestraft.

Oder weil "haa" neben 'haben' auch 'halten' heissen kann, übersetzt ein Schüler "d Eltere wänd s nid haa" mit

die Eltern *wollen manchmal nicht wahrhalten* (statt: wahrhaben),
dass ihr Kind langsam erwachsen *wird*.

4. Ziemlich selten sind Mischbildungen unter mundartlichem Einfluss, und auch für die wenigen Beispiele ist die Kontamination aus einer hochdeutschen und einer schweizerdeutschen Wendung nur *e i n e* mögliche Erklärung:

wir assen das Nachtessen (R)	{ schwzdt: Znacht ässe hdt: das Nacht-/Abendessen einnehmen.
zum Vorschein kam ein gelber Vogelkäfig hervor	{ schwzdt: vüre choo hdt: zum Vorschein kommen
Eltern, die die andern einfach zunichte taten (R)	{ schwzdt: abe tue hdt: zunichte machen
da er sich gewohnt ist, ...	{ schwzdt: sich gwönt sii hdt: gewohnt sein

Ob Helvetismen in Schreibarbeiten der Schüler bekämpft oder toleriert werden sollen, ist - wie erwähnt - eine umstrittene Frage, die sicher nicht pauschal mit ja oder nein beantwortet werden darf. Einmal ist zu beachten, dass es auch unter den Aufsätzen verschiedene Textsorten (Aufsatzarten) gibt, und dass sie sich an verschiedene (fiktive) Adressaten richten. Je nach dem ist eine strenge oder lockere Einhaltung der Standardsprache angebracht. Zudem können in einem Aufsatz Helvetismen durchaus als Stilmittel gebraucht werden. Ein Realschüler schreibt:

"Wir waren bereits am Packen für die 14 Tage 'Plausch und viel Schnee'. Bei uns in Zürich hatte es zwar noch nie geschneit, und im Schneebericht hiess es auch nur 'schitter bis bewölkt', 10-20 cm Schnee im Alpenraum."

Natürlich meldete der Schneebericht kaum: 'schitter bis bewölkt', doch drückt der mundartliche Phraseologismus wohl prägnant die Stimmung aus, die der schlechte Schneebericht auslöste. So lässt sich auch für die Zulässigkeit der oben aufgeführten Helvetismen keine Regel aufstellen, vielmehr wäre jeder einzelne in seinem Kontext zu prüfen.

Doch wo immer der Lehrer die Toleranzgrenze zieht, er begegnet stets wieder mundartlichen Phraseologismen, die er nicht akzeptieren kann. Die Aufgabe, den Schüler wirksam auf sie aufmerksam zu machen und ihn anzuleiten, wie er sie vermeiden kann, bleibt bestehen. Hier kann die Phraseologie mit dem Hinweis auf die besondere Natur fester Wortverbindungen praktischen Nutzen haben.

Ein Teil der Helvetismen lässt sich zwar durch den Ersatz eines einzigen Wortes beheben, etwa mit dem Hinweis, dass "di äinte" hochdeutsch "die einen" heisst, oder "Zmorge" ein mundartliches Wort ist. In den meisten Fällen aber reicht reines Wortschatzwissen nicht mehr aus, sondern der phraseologische Kontext muss mit beachtet werden. Der Schüler muss wissen, dass man standardsprachlich die Frage nach der Uhrzeit

ganz anders stellt als im Schweizerdeutschen (wie spät ist es? - was isch für Ziit?). Oder er muss erkennen, dass die Wendung "er hets nid welle haa" nicht einfach wörtlich verhochdeutsch werden kann (*er wollte es nicht haben/halten), sondern dass in dieser Wendung und nur in dieser Wendung das Lexem "wahrhaben" gebraucht wird.

5.3.2. Spezifisch hochdeutsche Phraseologismen in Aufsätzen

Die relativ geringe Zahl von Helvetismen in den Oberstufenaufsätzen lässt darauf schliessen, dass das Gespür für die unterschiedliche Phraseologie der beiden Sprachformen auf dieser Altersstufe schon beachtlich entwickelt ist. Dieser Eindruck wird nun komplementär gerade dadurch bestätigt, dass vom 6. Schuljahr an relativ viele phraseologische Wortverbindungen auftreten, die spezifisch hochdeutsch sind, d.h. die wohl im Hochdeutschen, aber nicht im Schweizerdeutschen gebräuchlich sind. Die Viertklässler verfügen noch kaum über solche mundartfremde Wendungen.

Unter dem Thema "Probleme mit der Phraseologie" werden natürlich vor allem Aufsatzbelege interessant sein, bei denen der Einsatz solcher spezifisch hochdeutscher Phraseologismen nicht ganz geklappt hat. Zuvor soll aber nicht verschwiegen werden, dass die meisten durchaus normgerecht gebraucht sind.

Ein grosser Teil dieser Gruppe spezifisch hochdeutscher Wendungen besteht aus (meist verbalen) phraseologischen Ganzheiten. Der Schweizer Schüler merkt sie sich offenbar gerade wegen ihrer auffallenden Metaphorik besonders leicht, wo immer sie ihm begegnen, ob in den Massenmedien, in Büchern oder eben im Unterricht, wo "Redensarten" mit besonderer Vorliebe beachtet werden. Das Gleiche gilt von den Sprichwörtern, die in unseren Aufsätzen sogar mehrheitlich spezifisch hochdeutsch sind. Einige Beispiele korrekter, spezifisch hochdeutscher Redensarten:

dann wird *das Recht mit Füßen getreten* (S)

Da *stockte* nun wirklich *mein Atem!* Ueberall lagen Kotwürste (6.P)

Lehrer, die ihren Schülern ... *auf die Sprünge helfen* wollen (R)

als Antwort *bekamen* wir einen höflichen Brief *zu Gesicht* (M)

Die Eltern *helfen* ihm mit Ratschlägen *aus der Patsche* (S)

das Kind wird mit Bemerkungen ... *mundtot gemacht* (M)

So sollen die Eltern ... seine Meinung nicht *in den Wind schlagen*
(S)

nun sollen einem die Erwachsenen ... *zur Seite stehen* (S)

Im allgemeinen weniger auffällig, jedoch genau so eindeutig mundartfremd sind folgende nicht metaphorische Phraseologismen:

- nehmen wir das Mittagessen ein* (6.P)
Die Eltern sind ... für ihr Tun und Lassen verantwortlich (M)
er legte sich schlafen (R)
eines Tages/Morgens/Abends (häufig)
die anderen spielten Karten (6.P)
nach hause kommen (häufig)
diese können nicht in einem-fort stillsitzen (R)
dem ist nicht so (3x)

Dass nun beim Gebrauch spezifisch hochdeutscher Phraseologismen Schwierigkeiten auftreten können, ist verständlich, da sie der Schüler nicht durch schweizerdeutsche Hörererfahrung stützen kann. Insofern sind solche Fehler, wie die eigentlichen Helvetismen, auch eine Folge des Dialekts, wenn auch eine indirekte. Ein erstes Beispiel: "Partei ergreifen" wird nie ganz normgerecht mit der Präposition "für" ergänzt:

- Die Erwachsenen ergriffen sofort die Partei des Vaters* (R)
Sie war sich im unklaren, welche Partei sie ergreifen sollte (S)

Ganz schief läuft dieselbe Redensart beim folgenden Versuch eines Sekundarschülers:

- Gottseidank ergriff die Mutter die Seite meines Bruders und mir*
[in einer Diskussion] (7.S)

Offensichtlich liegt eine Kontamination mit "auf jds. Seite sein" vor. Ebenfalls Kontamination erkennt man etwa in:

- Der Rest der Klasse hielt dicht zusammen* { *hielt dicht*
mehr Aufsehen erheben { *hielt zusammen*
 { *Aufsehen erregen*
 { *Aufhebens machen*

Anlass zur Kontamination gibt hier wohl nicht nur die semantische Nähe der beiden Wortverbindungen, sondern auch die lautliche Aehnlichkeit sowohl von "Aufhebens" und "Aufsehen" wie von "erregen", "erheben" und "Aufhebens". Den Phraseologismus "unter einer Decke stecken" verbindet der folgende Schreiber nicht mit der richtigen Bedeutung 'Komplize sein', sondern mit der Bedeutung eines anderen Phraseologismus "in

einen Topf werfen". Die falsche Verwendung erleichtert hat dabei zweifellos der Umstand, dass "stecken" sowohl transitiv wie intransitiv gebraucht werden kann.

Du musst nicht meinen, dass man alle Jugendlichen
unter eine Decke stecken kann. (S)

Schliesslich wird die folgende Wendung im räumlichen statt im zeitlichen Sinn gebraucht, die Gebrauchsbedingungen sind also verletzt:

Ein riesiges Feld [Wiese] stand uns bevor (6.P)

5.3.3. Mundartunabhängige Fehler

Während die eben genannten Fehlerbeispiele mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit (auch) damit erklärt werden konnten, dass die betreffenden Phraseologismen vom Dialekt her nicht gestützt sind, verlangen natürlich die Fehler bei jenen Phraseologismen, die im Schweizerdeutschen gleichermassen üblich sind wie im Hochdeutschen, eine andere Erklärung. Sehr oft ist die Kontamination zweier Wortverbindungen für den Fehler verantwortlich. Solche Mischbildungen erfolgen - wie schon gezeigt - fast nie nur aufgrund lautlicher Ähnlichkeit, sondern meistens ist eine ähnliche Bedeutung zumindest Mitursache der Vermischung:

Ich sah, dass Frau E. den Autofahrer
fürchterlich beschimpfte ... Wir woll-
ten Frau E. zur Ruhe bringen (7.S)

{ beruhigen
{ zum Schweigen bringen

Leider teilten sich die Meinungen
oft (9.S)

{ d.M. gehen auseinander
{ geteilter Meinung sein

dann sei die Sache für immer aus
dem Weg geschafft (8.R)

{ aus der Welt schaffen
{ aus dem Weg räumen

Beim nächsten Beleg ist die Bedeutung ('stur') stärker als die Bildvorstellung (steif und fest). Sie schleicht sich gewissermassen in den Wortlaut ein und bricht dadurch das Bild auf:

Sie behauptete stur und steif, recht zu haben

Genau gleich sind zwei weitere Beispiele zu erklären:

Einige *anerkennen* sie nicht einmal *als voll* (für voll nehmen
'anerkennen')

da platzte in mir der Zorn (platzte mir der Kragen 'ich wurde
zornig')

Umgekehrt verhält es sich in folgenden Fällen, die man nicht mehr als Kontaminationen bezeichnen kann. Hier haben die Schüler offenbar v.a. die Bildvorstellung gespeichert und sind dafür nicht mehr in der Lage, den festen Wortlaut wiederzugeben:

er war der ewige Täter unter
ihren Augen (9.S)

(in ihren Augen)

Die Nachricht *kam auch an das*
Ohr der Leiterin (7.S)

(kam der L. zu Ohren)

Dort stand mein Wort zu demselben
Satz von Marcel. Ich *hielt es vor*
die Nase meines Vaters (8.R)

(rieb es m.V. unter die Nase)

Würden all diese missglückten Phraseologismen nicht aus Aufsätzen, sondern aus mündlicher Kommunikation stammen, so läge die Vermutung nahe, dass es sich bei den meisten um Versprecher handle. Ein aufmerksamer Zuhörer kann ja in Gesprächen immer wieder kontaminierte oder sonstwie abweichende Phraseologismen beobachten, die nicht einer mangelhaften Kompetenz angelastet werden müssen. Da Aufsatzschreiben eine überlegtere Sprachproduktion ist, die der Schüler zudem beim zweiten Durchlesen überprüfen kann, darf man hier phraseologische Fehler mit höherer Wahrscheinlichkeit auf die Kompetenz zurückführen. Performanzfehler sind freilich auch in schriftlichen Arbeiten nicht ganz ausgeschlossen.

Die drei letztgenannten Beispiele weisen auf eine unsichere Verwendung von Präpositionen hin, die tatsächlich oft in den Schülerarbeiten zu beobachten ist. Sie können daher direkt zum nächsten Abschnitt überleiten.

5.3.4. Gebrauch der Präpositionen

Verbindungen von Verben, Substantiven und Adjektiven mit Präpositionen (vergleichen+mit, der Glaube+an, zufrieden+mit) werden gewöhnlich nicht zur Phraseologie gezählt, sondern in der Syntax, z.B. unter dem Begriff der Fügungspotenz beschrieben. Weil der feste Präpositionengebrauch aber eng mit den "bevorzugten Analysen" verwandt ist und weil er sehr

oft für Schülerhelvetismen verantwortlich ist, soll er hier gleichwohl zur Sprache kommen.

In der Standardsprache ist die Verwendung der Präpositionen sehr stark geregelt, obwohl diese überaus weite Bedeutungen haben oder gar nur als Funktionswörter dienen. Zum Beispiel verlangt "sich bereitmachen" eine Ergänzung mit "für", das synonyme "sich vorbereiten" aber eine mit "auf".

Das Schweizerdeutsche hat weitgehend den gleichen Bestand an Präpositionen wie die Standardsprache, zudem kommen die gemeinsamen in der Sprachwirklichkeit weitaus am häufigsten vor (aus, für, vor, zu, in, auf usw.). Präpositionen, die der Mundart fremd sind, treten auch im Hochdeutschen seltener und eher in schreibsprachlichen Texten auf (angesichts, dank, infolge, aufgrund, laut, gemäss, jenseits u.a.). Spezifisch mundartlich sind hingegen Präpositionen wie "ab" (ab de Stange, ab de Bärge, viertel ab achti), "ob" (ob der Aarbet 'bei der Arbeit'), "änet" (änet de Straass 'auf der anderen Strassenseite') und vor allem viele Doppelpräpositionen (bis am vieri, d d Feerie, mit samt em Gschiir) und um Adverbien erweiterte Präpositionen, die besonders bei räumlichen Beziehungen beliebt sind (oben am Gaarte, gäg s Auto zue, uf Basel abe 'nach Basel').

Kennt das Schweizerdeutsche zum grossen Teil die gleichen Präpositionen wie die Standardsprache, so verwendet es sie jedoch keineswegs immer gleich wie sie. Sehr oft schreibt es - wie andere deutsche Dialekte auch - eine andere Präposition vor als die Standardsprache oder lässt, weil es als Sprechsprache weniger normiert ist, die Wahl zwischen zwei oder mehr Möglichkeiten. Es ist daher nicht verwunderlich, dass Hochdeutsch lernende Kinder im Gebrauch der Präpositionen sehr unsicher sind, zumal sie hinter den Abweichungen kaum irgendwelche Regeln entdecken können. So treffen sie denn auch beim Schreiben sehr oft nicht die Präposition, die in der Standardsprache einzig möglich ist. Dass diese Unsicherheit sich nicht auf Kinder beschränkt, sondern zum Beispiel auch in der deutschschweizerischen Presse festzustellen ist, kann man bei KAISER (Bd.I S.134) nachlesen. Hier werden jedoch nur Belege aus den Schüleraufsätzen vorgelegt. Da sie nicht systematisch exzerpiert wurden, kann jeweils auf die Angabe des Schuljahres verzichtet werden.

Eine erste Gruppe von Helvetismen rührt eindeutig da her, dass Standardsprache und Schweizerdeutsch unterschiedliche Präpositionen vorschreiben:

gingen wir auf Jugoslawien
am zwei Uhr
am Walensee entlang

hdt: nach Jugoslawien
um zwei Uhr
dem Walensee entlang

dann fuhren wir ... *per* Car

im Bus

Eine zweite Gruppe lässt sich damit erklären, dass das Schweizerdeutsche neben der standardsprachlich einzig möglichen Präposition noch (eine) andere zulässt. Der Schüler verwendete dann ausgerechnet die schweizerdeutsche:

und bereiteten uns <i>für</i> den Marsch vor	<u>hdt. nur:</u> auf
gingen wir <i>an</i> die Haltestelle	zur
dass ich endlich ein Marmeltier	
von der Nähe sah	aus
<i>beim</i> Hinweg machten wir in Barcelona Halt	auf dem
das Herz schlug mir bis <i>in</i> den Hals	zum
<i>mit</i> der Hoffnung, etwas zu gewinnen	in

Am interessantesten ist freilich eine dritte Gruppe: Nicht selten wurde eine Präposition, die in beiden Sprachformen gleichermassen richtig ist, grundlos durch eine andere ersetzt, so dass ein eindeutiger Fehler entstand. Verunsichert von der Erfahrung, dass hochdeutsche Präpositionen sich sehr oft von den schweizerdeutschen unterscheiden, wollte es der Schreiber in diesen Fällen besonders gut machen und Helvetismen vermeiden:

alle Zuschauer staunten natürlich	<u>hdt. und schwzdt. nur:</u>
<i>um</i> meinen Mut	über
<i>an</i> der Zeit habe ich mich daran gewöhnt	mit der
<i>zur</i> Zeit gewöhnte ich mich daran	mit der
<i>am</i> Zurückweg war ich müde	auf dem
müde kamen wir <i>am</i> Sattel [Passhöhe] an.	auf dem

Die Unsicherheit in der Verwendung von Präpositionen kann natürlich nicht durch irgendwelches Regellernen abgebaut werden. Der Lehrer kann nur durch Korrektur im einzelnen helfen und im übrigen zur Leseerfahrung ermuntern, die entscheidend wichtig ist. Damit kein falscher Eindruck entsteht, muss zum Schluss noch betont werden, dass die Schüler in der Regel die hochdeutsche Entsprechung zu präpositionalen Wendungen der Mundart durchaus beherrschten, auch in Fällen, wo das Hochdeutsche ohne Präposition auskommt:

wir gingen <i>nach</i> Zermatt	<u>schwzdt:</u> uf Zermatt
meine Familie war bei meiner Gotte zu Besuch	uf Bsuech
dann ging ich zu Bett	is Bett
<i>nachts/abends</i>	am Aabig

5.3.5. Streckformen des Verbs

Schon mehrmals konnte bisher festgestellt werden, dass die Schüler in jenen phraseologischen Bereichen, in denen sich Hochdeutsch und Schweizerdeutsch stark unterscheiden, besonders unsicher und für Fehler anfällig sind. Als weiteres, in dieser Hinsicht bemerkenswertes Kapitel ist noch eine ganze Kategorie von Phraseologismen zu betrachten, die von ihrer Struktur her mehr der hochdeutschen Schreibsprache zuzurechnen sind als der Alltagssprache: die Streckformen oder Funktionsverbgefüge. Natürlich sind auch oder gerade in der Alltagssprache Streckformen mit allgemeinen Funktionsverben sehr häufig. Beispiele wie "Streit, Verlangen, Vertrauen, Freude haben; einen Ausflug, Fehler, Freude, Vorschlag machen" liessen sich schnell beliebig viele anführen. Sie sollen hier nicht in Betracht kommen. Es geht vielmehr um die Streckformen mit spezielleren Funktionsverben, die vorwiegend in geschriebenen Texten vorkommen und daher, in schweizerdeutschem Kontext gebraucht, eine an der Schreibsprache orientierte Sprechweise kennzeichnen.

In Aufsätzen treten, wie S.67 erwähnt, Streckformen mit speziellen Verben erst ungefähr vom 6.Schuljahr an in grosser Zahl auf. Der Schüler erkennt je länger je mehr diese Besonderheit der schreibsprachlichen Phraseologie und nimmt sie in seinen eigenen Schreibstil auf. Beispiele aus den Aufsätzen:

der Car setzte sich in Bewegung (6.P)

wo wir unsere Koffer in Empfang nahmen (6.P)

ich wollte dem Spiel ein Ende setzen (S)

dass die ältere der jüngeren Generation Ratschläge erteilt (2x M)

mit der Richtigkeit der Aussage ... in Verbindung bringen (M)

Gleichberechtigung kann nicht in Erfüllung gehen (R)

Da die Oberstufenschüler sich besonders schreibsprachlich ausdrücken wollen, schiessen sie oft in der Absicht, Helvetismen zu vermeiden, übers Ziel hinaus. Anstatt ohne Nominalisierung verbal oder doch mit Hilfe der allgemeinen Funktionsverben "haben", "machen" usw. zu schreiben, verwenden sie spezielle Funktionsverben in der Meinung, diese seien Kennzeichen eines guten schreibsprachlichen Stils. Dadurch werden die Wendungen preziös bis falsch. So sind wohl die nachstehenden Belege zu erklären:

sein Stimmrecht in Gebrauch setzen (S)

mehr Erfahrung besitzen (S)

für ihre Söhne und Töchter grosses Verständnis aufweisen (S)

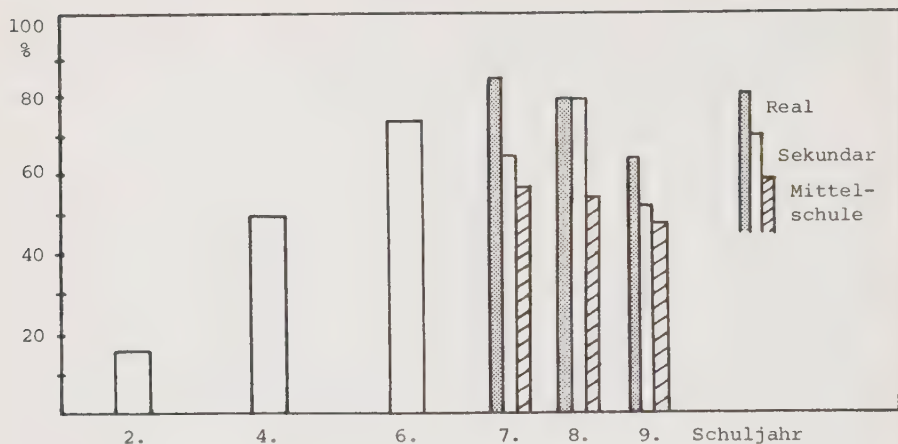
im Recht/Unrecht stehen (häufig)
eine massgebende Auskunft erteilen (S)
das Essen in der Küche verzehren (S)
um Einkäufe zu erledigen (S,R)
den Militärdienst besuchen (M)
Vergnügen/Freude bereiten (S)
wir beschlossen, dem Eisfeld einen Besuch abzustatten (M)

In Verwendung und Beherrschung von Streckformen unterscheiden sich die Jugendlichen der drei Schultypen merklich. Mittelschüler gebrauchen sie öfter als Sekundarschüler, und vor allem verfügen sie dabei über die grössere sprachliche Sicherheit, stammen doch nur wenige präzise Streckformen von ihnen. Die Realschüler schreiben noch weniger Streckformen als die Sekundarschüler und sind noch unsicherer in ihrer Verwendung. Eine eigentliche Hilflosigkeit legten die Realschüler im Ergänzungstest an den Tag, wo sie anstelle der festen Funktionsverben überaus oft andere Verben einsetzten, z.B. anstatt "Darauf *fasste* er den Entschluss": "Darauf zog, setzte, schwor, schloss, packte, bekam er den Entschluss", oder anstatt "wer mich auf die Probe *stellen* wollte": "auf die Probe setzen, nehmen".

Man kann sich nun fragen, ob sich die deutlichen Differenzen in der aktiven Verwendung von Streckformen mit einem entsprechend unterschiedlichen Bewusstsein verbinden oder gar begründen lassen. Um die Frage beantworten zu können, haben wir den *S t r e c k f o r m e n t e s t* durchgeführt, in dem die Schüler mehrere Streckformen beurteilen mussten. Sie sollten jeweils von zwei Varianten die bessere wählen, wobei die eine mit allgemeinem, die andere mit speziellerem Funktionsverb gebildet war (Testbeschreibung S.24). Lässt man die Schüler, die sich nicht entschieden, ausser acht - es waren weniger als 5 Prozent - , so ergibt sich das folgende Bild:

Die Schüler der 2. Primarklasse wählen, da bei ihnen noch eindeutig die Hörerfahrung dominiert, die einfacheren Streckformversionen, wie sie sie von der Umgangssprache her kennen. Sehr schnell zeichnet sich jedoch ein Wandel ab. Im Laufe der Primarschule werden sie offenbar so gründlich dazu angehalten, "treffende", "schöne" Wörter zu suchen, dass in der 4. Klasse nur noch jeder zweite und in der 6. nur noch jeder vierte "machen", "geben" usw. den spezielleren Funktionsverben vorzieht. Wie undifferenziert dieses Training des treffenden Wortes wirkt, zeigt sich auf dem Höhepunkt, in der 6. Klasse, darin, dass die Schüler die fünf Testwendungen auffallend gleich behandeln, obwohl nicht alle gleich üblich sind.

Streckformtest: Anteil der Schüler, die jeweils der spezielleren Form den Vorzug gaben



Erst auf der Oberstufe scheint sich dann (gegen die Schulnorm?) die differenziertere Erkenntnis durchzusetzen, dass einfache Funktionsverben auch besser sein können als spezielle, die nur allzu oft präziös wirken. Jedenfalls wählen die ältesten Schüler wieder vermehrt die einfachen Versionen und wissen wohl zu unterscheiden zwischen gängigen und ungebräuchlichen Formen. Sie akzeptieren z.B. "eine Freude bereiten", lehnen aber "gute Tips erteilen" mehrheitlich ab.

Hinsichtlich des Schultyps fällt auf, dass Realschüler den spezielleren Versionen gegenüber bedeutend positiver eingestellt sind als Mittelschüler, obwohl sie selber weniger Gebrauch von ihnen machen und mehr Mühe haben. Die Sekundarschüler nehmen eine mittlere Haltung ein.

Versucht man, Test- und Aufsatzanalyse zu verbinden, so ist zum Kapitel Streckformen folgende zusammenfassende Interpretation möglich: Die Primarschüler brauchen noch kaum spezielle Streckformen, weil sie ihnen von der Sprechsprache her fast unbekannt sind. Zu Beginn können sie überhaupt noch nichts mit ihnen anfangen, später betrachten sie sie immer mehr als "treffende Wendungen", ohne aber in eigenen Schreibarbeiten schon über sie zu verfügen. Erst ungefähr vom 6. Schuljahr an schreiben sie mit zunehmender Selbstverständlichkeit selber Streckformen, werden aber in gleichem Masse auch stilkritischer.

Die Realschüler sind aufgrund ihres erschütterten Vertrauens in ihr Sprachgefühl am stärksten von der Meinung geprägt, in der Schriftsprache sei alles ganz anders als in der schweizerdeutschen Alltagssprache. Vor die Wahl zwischen alltäglicher und spezieller Streckformversion gestellt, entscheiden sie sich eindeutig für letztere. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sie, wenn sie selber Streckformen brauchen, nach speziellen Funktionsverben suchen, was oft zu eigenartigen Resultaten führt.

Mittelschüler lehnen die einfachen Versionen nicht rundweg ab. Sie wissen durchaus zu differenzieren zwischen Fällen, in denen Funktionsverben wie "machen, haben" angebracht sind, und solchen, in denen eine präzisere Wendung vorzuziehen ist. Da sie folglich weniger krampfhaft nach dem treffenden Verb suchen und ganz allgemein wortsicherer sind als Realschüler, greifen sie in ihrem häufigen Streckformengebrauch auch seltener daneben.

Sekundarschüler bemühen sich offenbar stärker als Gymnasiasten, Allerweltsverben zu vermeiden, verfügen aber gleichzeitig nicht über ein gleich sicheres Sprachgefühl, weshalb sie öfter präzise Streckformen produzieren. Viele Sekundarschüler begründeten ihren Entscheid für die speziellere Variante mit Bemerkungen wie: "machen ist ein zu grosser Begriff", "machen braucht man zuviel", "auf dem WC macht man". Dahinter sind Kampagnen des Lehrers gegen zu häufigen Gebrauch dieser Verben zu vermuten.

5.4. Zusammenfassung

Mit der Standardsprache, die sie in der Sekundärsozialisation als neuen Funktiolekt hinzulernen müssen, eignen sich die Kinder sehr viele Phraseologismen an, gerade weil die Standardsprache reich an ihnen ist. Selber Phraseologismen zu verwenden, lernen sie in grösserem Mass erst in der zweiten Hälfte der obligatorischen Schulzeit. Eine eigentliche Hinwendung zu ihnen, insbesondere zu Streckformen, scheint ums 6.-7. Schuljahr stattzufinden.

Die Untersuchung an deutschschweizerischen Schülern ergab mehrere Befunde zum Erwerb der standardsprachlichen Phraseologie, die zum Teil auf schweizerische Verhältnisse beschränkt werden müssen, zum Teil aber verallgemeinert werden können.

An Schweizer Schüler stellt das Hochdeutsch-Lernen besondere Anforderungen, der Dialekt spielt in ihren schriftlichen Ausdruck hinein. Eigentliche Helvetismen schreiben sie allerdings gegen das Ende der Primarschuljahre ziemlich selten, und viele davon sind in schweizerischem Hochdeutsch durchaus tolerierbar. Doch ist der Dialekt nicht nur für offensichtliche Helvetismen verantwortlich, sondern allgemein für eine starke Unsicherheit im Gebrauch der hochdeutschen Phraseologie. Da die Schüler erst daran sind, eine ausreichende Hör- und Leseerfahrung zu erwerben, machen sie besonders oft Fehler bei Wortverbindungen, die spezifisch hochdeutsch bzw. schreibsprachlich sind. Das konnte an Phraseologismen, vor allem an Streckformen und festen Präpositionen gezeigt werden. Die Verunsicherung durch die Fremdartigkeit des Hochdeutschen kann sogar noch weiter gehen und Wortverbindungen betreffen, die in beiden Sprachformen völlig gleich lauten. Mittelschüler sind im allgemeinen merklich sattelfester in der standardsprachlichen Phraseologie als Sekundarschüler. Am meisten Mühe haben Real-schüler, besonders mit Streckformen. In der Beherrschung der Phraseologismen scheinen die Mädchen den Jungen überlegen zu sein, wie aus dem Ergänzungstest zu schliessen ist. Kompetenzunterschiede nach Schultyp und Geschlecht gelten gewiss nicht nur für die Verhältnisse in der Schweiz. Deutsche Schüler haben aber allgemein mit bedeutend weniger Schwierigkeiten, die aus der Mundart erwachsen, zu kämpfen, weil sie von klein auf mehr Hochdeutsch sprechen oder zumindest hören. Freilich können hier die mundartlich erzogenen Kinder gegenüber den hochdeutsch erzogenen in derselben Schulklasse benachteiligt sein.

Deutsche wie Schweizer Schüler haben sich schliesslich an phraseologische Eigenheiten der Schreibsprache (z.B. viele Streckformen) zu gewöhnen, die sie vom mündlichen Verkehr her nicht kennen.

6. PHRASEOLOGISCHES WISSEN UND BEWUSSTSEIN DER SCHÜLER

Im Hinblick auf die Behandlung von Phraseologismen im muttersprachlichen Unterricht ist es notwendig zu wissen, mit welchem Wissen und welchem Verständnis für diese Erscheinungen der Sprache man rechnen kann, welche metasprachlichen Einsichten auf einer bestimmten Stufe möglich sind und welche nicht. Um den Fortschritt ermessen zu können, den das Kind im Laufe seiner Schulzeit macht, ist zunächst auszugehen vom Stand des Schulanfängers.

In vielen Gesprächen mit Kindergärtnern konnte BUHOFER die Erfahrung machen, dass sie grundsätzlich in der Lage sind, sich über einzelne Phraseologismen zu äussern, ihren Sinn oder ihre Anwendung zu erklären. Vereinzelt erkennen sie auch schon, wie sich eine phraseologische Ganzheit motivieren lässt oder aber dass es für ein ausreichendes Verständnis nicht aufs Durchschauen ankommt. So erklärt ein Mädchen den schweizerdeutschen Phraseologismus "am Säil abeloo":

/68/ Am Säil abeloo, das häisst, em, jetzt tuen ich denn e Sträich spile.

Und auf die Frage, was das mit Seil zu tun habe, sagt ein anderer:

/69/ Nüt, das säit me äifach esoo. (BUHOFER 1977 S.133)

Gerade angesichts dieser grundsätzlichen metakommunikativen Möglichkeit findet es BUHOFER bemerkenswert, dass sich die Kinder nie über Phraseologismen wunderten oder amüsierten, und sie erklärt dies damit, dass die Kinder wegen den noch weiten Wortbedeutungen die semantische Anomalie noch gar nicht bemerkten. Zudem konnte sie feststellen, dass die Kindergärtner den gemeinsamen phraseologischen Charakter aller Wortverbindungen, die da zur Sprache kamen, nicht erkannten. Sie realisierten nicht, dass es sich immer - linguistisch gesprochen - um Einheiten aus mehreren Wörtern mit anomaler Syntax und/oder Semantik handelte. Ihre Fähigkeit, über Sprachliches zu sprechen, geht offenbar noch nicht über die Erklärung konkreter Ausdrücke hinaus.

Auch AUGST 1977 und 1978b kommt aufgrund seiner Analyse zahlreicher Sprachprotokolle von 2-9jährigen Kindern zum gleichen Schluss. Er beobachtete, dass die Metakommunikation zum Erwerb von Phonologie, Morphologie und Syntax kaum etwas beiträgt, hingegen beim Erwerb von Bezeichnungen und Bedeutungen eine beträchtliche Rolle spielt. Etwa vom 6. Altersjahr an stellt AUGST die ersten spontanen metakommunikativen Äusserungen zu Metaphern und idiomatischen Wendungen fest.

Immer jedoch gehe es dabei dem Kind um die Klärung konkreter Ausdrücke. Eine natürliche Extrakommunikation, das heisst eine Sprachanalyse, die nicht nur wie die Metakommunikation unmittelbar der Behebung von Missverständnissen dient, komme noch nicht vor. Dazu fehle es sowohl am grammatischen Vokabular wie an der schulischen Einstellung der Sprachbewertung. Metakommunikative Fragen würden besonders durch das Ungleichgewicht von Arbitrarität und relativer Motiviertheit der Sprachzeichen hervorgerufen. Mal benütze sein Sohn die Motiviertheit, um sich die Bedeutung von Wörtern zu erklären, mal nehme er Anstoss an der Motiviertheit ("Ahorn - was hat das mit Horn zu tun?"). Oft bringe er auch seine Schwierigkeiten mit Metaphern, Homonymen und idiomatischen Wendungen zur Sprache. Auf diese Weise könne das Kind seine Hypothesen direkt von der sprachlich kompetenten Auskunftsperson überprüfen lassen. Zwei Beispiele von AUGST (1977 S.88):

V [ater] : Er lacht sich einen Ast.
K.: Wieso Ast?

K.: Wir machen reinen Tisch.
M [utter]: Was meinst du?
K.: Wir haben gutes Essen.

Mit dem einsetzenden Lese- und Schreibunterricht tritt die Sprache stärker ins Bewusstsein der Kinder. Für den phraseologischen Bereich konnte ich das selber im Laufe einer Untersuchung erfahren, die ich z.T. parallel zu BUHOFERS Arbeit anlegte und in einer 2. Primarklasse gegen Ende des Schuljahres (Durchschnittsalter 8;11) durchführte.

Im Vergleich zu den 2-3 Jahre jüngeren Kindergärtnern zeigten die Schüler ein bedeutend grösseres phraseologisches Bewusstsein. Sie begriffen sehr bald, dass es in meinen Gesprächen mit ihnen immer um das Gleiche ging, um sonderbare Wendungen, die sich auf zwei Arten verstehen liessen. Und während die Jüngeren die phraseologischen Ganzheiten immer eng im Kontext erläuterten, gaben die Zweitklässler die Bedeutungen schon recht oft in Form einer allgemeinen Definition an. Auch lachten sie häufig über bildhafte Phraseologismen, führten zum Spass durch Gesten ihren wörtlichen Sinn aus und berichteten über selbst erlebte Eulenspiegelereien. All diese Beobachtungen lassen auf eine richtige Kenntnis der semantischen Struktur phraseologischer Ganzheiten schliessen.

In den folgenden Jahren bis zum Ende der Schulzeit nimmt das phraseologische Wissen weiter zu, gefördert vom Sprachunterricht, der von Jahr zu Jahr die Sprachreflexion stärker betont. Diese Entwicklung kann aufgrund der *G e s p r ä c h e* beschrieben werden, die wir mit 10 Primarklassen und je 6 Real-, Sekundar- und Mittelschulklassen führten (Beschreibung

S. 24). Sie schlossen immer an die schriftlichen Tests an und wurden mit der Frage eingeleitet, worum es in den Tests gegangen war. Bereits hier zeigte sich die unterschiedliche Fähigkeit, über Sprache nachzudenken und zu sprechen.

Während die Zweitklässler überfordert waren und die Tests inhaltlich beurteilten ("es ist lustig gewesen")¹⁴, drückten sich die Viertklässler schon metasprachlich aus, kamen jedoch dem Phraseologischen nicht auf die Spur (Es sei um "die Sprache" gegangen, um die "Korrektur falscher Sätze", darum "dass wir gut schreiben lernen" usw.). In der 6. Klasse suchten einige den Kern der Sache bereits im Lexikalischen ("es ist um Ausdrücke gegangen", "ums Ersetzen von Wörtern, die einem nicht gefallen, d.h. falsche Wörter", "um Formulierungen", "verdrehte Sätze").

Auf der Oberstufe unterschieden sich die metasprachlichen Äusserungen weniger nach Alter als nach Schultyp. Während die Realschüler es meistens zuerst mit "Rechtschreibung", "Wortbildung", "Satzstellung" oder gar "Aussprache" versuchten, ehe sie darauf kamen, dass über Wortschatz und Redewendungen getestet worden war, erkannten die Schüler der Sekundar- und Mittelschule sehr schnell, dass es um Stil, Ausdruck, Wortwahl und näherhin um Phraseologisches gegangen war, auch wenn es in einigen Klassen gezielter Nachfrage bedurfte, bis Begriffe wie "gebräuchliche Ausdrücke", "Wendungen", "feste Redewendungen", "Sprichwörter", "Klischeeausdrücke" fielen. Ihnen schienen Phraseologismen als sprachliche Grössen bekannt und bewusst zu sein.

Im weiteren Verlauf der Gespräche wurden die Klassen nochmals mit phraseologischen Wortverbindungen konfrontiert, unter anderem auch mit einem Sprachwitz, dessen Pointe auf der Polysemantisierung einer Redensart, der gleichzeitigen Aktualisierung der wörtlichen und der phraseologischen Bedeutung, beruhte. In den Primarklassen war es ein Häschenwitz, auf der Oberstufe die Definition Robert Lembkes: "Ein Hitzkopf ist ein Mensch, der immer in Gefahr ist, den Kopf zu verlieren, weil er eine Schraube locker hat." Auf die Aufforderung hin, die besonderen Eigenschaften solcher Redensarten zu nennen, machten die Schüler Äusserungen, die, wenn man sie miteinander vergleicht, einen Fortschritt im phraseologischen Wissen und mehr noch im metasprachlichen Ausdrucksvermögen beweisen.

14 Ich gebe hier die Äusserungen der Schüler der besseren Lesbarkeit wegen hochdeutsch wieder, obwohl die Gespräche in Mundart geführt wurden.

Einige Zweitklässler bemerkten, dass diese Ausdrücke besondere sind, konnten aber ihren Eindruck nicht genauer bestimmen, sondern sagten zum Beispiel, sie seien "komisch", "nicht ganz hundertprozentig", womit sie vermutlich die Bedeutungsübertragung meinten. Andere wussten bereits um das Alter von Phraseologismen oder spielten gar auf ihre Reproduzierbarkeit an:

Die hat man früher gebraucht, jetzt hört man sie nicht mehr oft.
auf den Leim gehen ist ein altes Wort, das kommt immer wieder

Der folgende Schüler erkannte, dass in "ins Herz schliessen" eine Bedeutungsübertragung vorliegt, konnte es aber erst unbeholfen sagen:

Das ist, wie wenn ich jetzt meine Schachtel verschliesse. Es geht aber nicht, weil "sie haben sich ins Herz geschlossen", dann lieben sie sich.

In der 4. Klasse drehten sich viele Bestimmungsversuche um die Eigenschaft der Bedeutungsübertragung:

Es gibt auch ein Spiel, da muss man ein Wort haben, das zwei Bedeutungen hat, z.B. die Bank

Solche Wörter haben eine Bedeutung: [nicht mehr alle] Tassen im Schrank [haben] hat die Bedeutung 'da oben nicht mehr ganz sein'

Einige Kinder wiesen darauf hin, dass Phraseologismen der Ausdrucksdifferenzierung dienen können, indem sie z.B. scherzhaft oder euphemisch seien:

Es sind eigentlich eher Scherzausdrücke

Man wagt etwas nicht richtig zu sagen, darum sagt man einfach ein anderes Wort [meint Phraseologismus; hier war die Rede von "nicht alle Tassen im Schrank haben"] . Das richtige Wort ist irgendwie frecher. Es ist ein anständiges Wort.

Recht deutlich wurde auch erkannt, dass die Bedeutung mancher Phraseologismen durch den Kontext determiniert wird, z.B.:

Man muss eben die ganze Geschichte kennen, damit man weiss, was der Satz heisst. Wenn man einfach hört: du hast ne Schraube locker, dann kann man nicht wissen, was es heisst.

Die Sechstklässler drückten sich schon recht gewandt aus. Sie sahen ebenfalls vor allem die Bedeutungsübertragung:

Ein Stein kann nicht vom Herz fallen, es hat eben einen zweiten Sinn.

Es hat zwei Sinne, Wörter, die man normalerweise anders braucht.

Man sagt es anders als man es meint.

Häschen hat das Sprichwort [Hast du eine Schraube locker?]
wörtlich verstanden; das ist einfach eine Redensart.

Einen vagen Begriff von grammatischer oder semantischer Irregularität bzw. von Festigkeit darf man wohl schon hinter folgenden Erklärungen vermuten:

Redensarten sind meistens sprachlich nicht so korrekt, sie klingen komisch.

Ein Satz, der immer genau gleich lautet.

Dass die Einsicht in phraseologische Eigenschaften nicht nur eine Sache des Alters, sondern auch der Schultypzugehörigkeit ist, muss aus den Gesprächen auf der Oberstufe geschlossen werden. Die Realschüler hatten ausserordentlich Mühe zu erklären - sogar anhand von Beispielen -, wodurch sich Redensarten auszeichnen. Obwohl man sich ausführlich über den Lembke-Spruch unterhielt, kam nur in drei der fünf Klassen jemand darauf, dass phraseologische Ganzheiten nicht nur im normalen Übertragenen, sondern auch im wörtlichen Sinn verstanden werden können. Ein Realschüler der 7. Klasse erklärte "den Kopf verlieren" so:

er kann sich dann nicht mehr konzentrieren, verliert ihn materiell gesehen natürlich nicht, einfach fortwerfen, aber er weiss nicht mehr, was er tut.

In der 9. Klasse sagte jemand, man verstehe viele Redensarten "automatisch anders", nicht wörtlich.

Doch brauchbar erklären, was man unter Redensarten versteht, konnten eigentlich nur die Sekundar- und mit genaueren Begriffen die Mittelschüler. Stellt man eine Anzahl ihrer treffendsten Definitionsversuche zusammen, so sieht man, dass keines der wesentlichen phraseologischen Merkmale unerkannt blieb:

Reproduzierbarkeit: Das sind Sätze oder zumindest Satzteile, die wir schon richtig im Gehirn haben, und die kommen dann sofort, wenn ein angebrochener Satz kommt. (7.S)

Bedeutungsübertragung: im Übertragenen Sinn gemeint (9.S)
Dass es nicht das ist, was man gerade sagt; man meint eigentlich etwas anderes (9.S)

Mehrgliedrigkeit:	Es sind einfach oft zwei, drei oder mehr Wörter, die einfach zusammengehören. Und es ist nicht wortwörtlich gemeint. (7.S)
Verwendbarkeit in vielen Situationen:	Ein Ausdruck, der üblich ist, dass man ihn in bestimmten Situationen so sagt. (7.M)
Gebräuchlichkeit und Irregularität:	Sätze, die sich durch häufigen Gebrauch eingebürgert haben und dabei gar nicht immer grammatisch richtig zu sein brauchen. (8.M)
Festigkeit und Undurchsichtigkeit:	Ein Ausdruck, der zusammengehört, den man nicht auseinander nehmen kann. (7.M) Und das ist eigentlich das Charakteristische, dass sie so starr bleiben und sich dann lange Zeit halten, und dass man dann am Ende den Ursprung gar nicht mehr erkennt, nur noch die Bedeutung. (7.M)

All diese Eigenschaften sind der Sprachreflexion zumindest der Sekundar- und Mittelschüler zugänglich. Sie sind - wie die Definitionsversuche aller Klassen - nicht etwa das unmittelbare Ergebnis eines Lehrgesprächs.

Auch wenn man berücksichtigen muss, dass sich mehrheitlich die sprachlich begabteren und interessierteren Schüler zu Wort meldeten, ihre Äußerungen also nicht ganz repräsentativ für ihre Klassen waren, kann man doch festhalten: Schon auf der Unterstufe ist ein erstes Thematisieren von Phraseologismen möglich, wenn man von konkreten Wendungen ausgeht. Man könnte aus den Schülern vermutlich sehr viel herausholen, sie waren empfänglich für Erklärungen. Eine Thematisierung aller phraseologischen Eigenschaften auf allgemeinerer Betrachtungsstufe dürfte aber erst in der Sekundar- und vor allem in der Mittelschule sinnvoll sein. Am stärksten war den Schülern die Eigenschaft der Bedeutungsübertragung bewusst. Sie wurde durchgehend genannt, wird also nicht erst im Alter des formal-logischen Denkens entdeckt.

Die Kenntnis der Doppeldeutigkeit ist indirekt auch an der Zeichengebung in den **A u f s ä t z e n** der Schüler ablesbar. Eine Durchsicht der Arbeiten ergab, dass die Schüler oft phraseologische Wortverbindungen ganz oder teilweise mit Anführungszeichen markierten, wohl um die metaphorische oder zumindest spezielle Bedeutung zu signalisieren:

solche Menschen lassen sich bei den Wahlen ... " um den Finger wickeln" (9.S)

und plötzlich guckten manche Eltern "dumm aus der Wäsche", wenn ... (8.R)

Wenn der Zug nicht rechtzeitig hält, ist dies "höhere Gewalt".
(7.M)

wenn die Erwachsenen ... ihre eigene Meinung für richtig auf
den "Tisch" legen (9.M)

die Erwachsenen können sich doch keine "Blösse" geben. (9.M)

Die beiden letzten Belege weisen darauf hin, dass oft nicht die ganze Wortverbindung, sondern primär das Kernwort (Tisch, Blösse) als metaphorisch betrachtet wurde. Freilich fanden die Anführungszeichen noch eine andere Verwendung. Sie sollten alltagssprachliche Ausdrücke entschuldigen:

die Schule "schwänzen" (9.S)

auch wenn es [das Kind] "en Saich" gemacht hat (9.M)

Genau die beiden Funktionen des Anführungszeichens wurden übrigens im Gespräch von Schülern selbst genannt.

Die nächsten beiden Aufsatzbelege schliesslich bezeugen die Fähigkeit, die Polysemantisierung phraseologischer Ganzheiten zu humoristischen, pointierten Aussagen zu verwenden:

Gewisse Erwachsene sind fabelhafte Beleuchtungstechniker, die es meisterhaft beherrschen, richtige Tatsachen ins falsche Licht zu rücken. (9.S)

Zurück zum Elefanten. Auch jener weiss, dass er selber schuld ist, dass er sich den Rüssel angeschlagen hat, er hätte ihn ja nicht in alles hineinstecken müssen ... (9.S)

Obwohl die allermeisten Klassen nach eigenen Angaben das Thema Phraseologismen noch nie eingehend behandelt hatten, stammte das phraseologische Wissen der Schüler, vor allem in den oberen Klassen, zu einem grossen Teil aus dem Schulzimmer. Wie stark der Redensartbegriff vom Unterricht geprägt ist, zeigte sich sehr schön darin, dass die Sekundarschüler auffällig oft, in einigen Klassen gar ausschliesslich, hochdeutsche Beispiele nannten, obwohl sonst Schweizerdeutsch gesprochen wurden.

Diese Beobachtung führt direkt zu einer weiteren Frage, auf die wir es in den Klassengesprächen abgesehen hatten: Für welche Sprachformen sind nach Meinung der Schüler phraseologische Wortverbindungen charakteristisch? Wir vermuteten, dass Realschüler mit Redensarten vor allem alltagssprachliche meinten - was in ihrem Verständnis schweizerdeutschen gleichzusetzen wäre -, und dass sie aufgrund schlechter Erfahrungen mit dem Korrekturstift des Lehrers in ihren Aufsätzen Phraseologismen lieber umgingen. Sekundar- und Mittelschüler

hingegen verstünden unter Redensarten in erster Linie schriftsprachliche und würden sie als schriftliche Ausdrucksmittel bejahen, gerade weil sie sie besser als Realschüler beherrschten.

Die Gesprächsprotokolle bestätigten diese Hypothese, wenigstens in der Tendenz. Die Sekundar- und Mittelschüler verbanden Redensarten vor allem mit Schul- oder doch Schriftsprache. Natürlich wussten sie, dass Redensarten auch in der schweizerdeutschen Alltagssprache vorkommen, doch waren für sie Äusserungen folgender Art charakteristischer:

man braucht sie mehr in der schriftdeutschen Sprache (8.S)

in der Umgangssprache nicht, aber in der Schule schon, bei Aufsätzen ... ein schönes Deutsch (8.S)

Beim Sprechen brauch ich eigentlich fast keine Redewendungen, beim Aufsatz schon, wenn mir gerade etwas einfällt, was passt (7.M)

Realschüler brauchen Phraseologismen nach ihren eigenen Angaben sowohl in Aufsätzen wie "wenn man untereinander spricht". Doch dachten sie eher an Phraseologismen des Peer-Group-Slangs, an Wendungen also, mit denen sie im Alltag untereinander ihre Beziehungen regeln:

Also wir benützen diese ... Ausdrücke, Redewendungen ... im Aufsatz benutzt man sie eigentlich nicht so oft wie im Mündlichen, wenn man miteinander spricht oder so, und einander anscheisst (8.R)

Wörter und Sätze, die wir sagen, und die man also vielleicht besser gar nicht in einen Aufsatz schreiben würde (7.R)

Die Realschüler wussten denn auch im allgemeinen sehr gut, dass sie in Aufsätzen andere Ausdrücke verwenden müssen als unter Kollegen, doch scheint ihnen dies in der Praxis Mühe zu bereiten. Man müsse beim Schreiben oft für verpönte Wendungen (/70/ es isch mir uf e Wecker gange; /71/ es isch en Säich gsii) Ausdrücke suchen, die man noch gar nie gehört habe. Andere sahen im Umsetzen von alltagssprachlichen Redensarten in aufsatzkonforme offenbar weniger Probleme:

irgend einfach man braucht sie ein wenig anders (8.R)

wir wählen die etwas sanftere Art (8.R)

Stärker noch als die Realschüler hielten die Primarschüler Phraseologismen für alltagssprachlich, und zudem verbanden sie damit noch die moralische Wertung, Redensarten seien Kennzeichen ungesitteter Sprache. Einige meinten, man dürfe sie nicht im Verkehr mit Erwachsenen brauchen:

Mein Vater sagt zuweilen: Blas mir in die Schuhe! Und wenn wir das sagen, wir dürfen das nicht, weil wir noch nicht erwachsen sind. (2.P)

Meine Eltern sagen, wir dürften solche Ausdrücke [Schraube locker] nur unseren Kollegen erzählen. (6.P)

Andere waren der Ansicht, sie seien typisch für das Schweizerdeutsche; das Hochdeutsche habe etwas viel Anständigeres an sich als das Schweizerische. Offenbar gehörte es zur Erfahrung der Kinder, dass es innerhalb des Schweizerdeutschen für verschiedene Sprechsituationen verschiedene Funktionalekte gibt, die sich auch in ihrer Phraseologie unterscheiden. Dass aber auch das Hochdeutsche eine funktionale Varietät aufweisen könnte, lag ihnen noch fern. Für sie war Schriftdeutsch zugleich die Sprechsprache der Leute in Deutschland. Sie verglichen die Alltagssprache mit der Standardsprache, wobei ihnen diese gezwungenermassen "anständiger" erscheinen musste.

Auch wenn die Schüler den funktionalen Aspekt des Hochdeutschen zugunsten des regionalen übersahen, so waren sie sich doch zu Recht einig, dass schweizerdeutsche Phraseologismen nicht einfach ins Hochdeutsche übersetzt werden könnten. Allerdings nannten sie dafür z.T. unzutreffende Beispiele. So glaubten sie, einen Satz wie "hesch a Schruube locker" kenne man nur in der Mundart, im Hochdeutschen gebe es andere Wortverbindungen, die aber das gleiche bedeuteten. Einige Schüler erzählten, sie brauchten wegen dieser Schwierigkeiten gar keine Redensarten in ihren Aufsätzen, andere zogen sich mit Anführungs- und Schlusszeichen aus der Affäre. Anscheinend hatten sie alle in der Schule erfahren, dass Slangausdrücke schlecht in einen Aufsatz passten und erst noch kaum übersetzbar seien. Von den phraseologischen Mitteln der Standardsprache wussten sie zwar, doch verfügten sie noch kaum aktiv über sie. Das bewiesen ihre Aufsätze, die tatsächlich sehr wenig Phraseologisches enthielten. Eigentlich erst die Sekundar- und die Mittelschüler brauchten hochdeutsche Phraseologismen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit, sowohl in ihren Aufsätzen wie bei der Sprachbetrachtung.

Das Hauptziel des Muttersprachunterrichts, zumindest an Schweizer Schulen, besteht darin, dem Kind die hochdeutsche Sprache beizubringen. Das Kind soll sich in den obligatorischen Schuljahren ein gutes Deutsch aneignen. Um dieses Ziel zu erreichen, wirken dann nicht selten Lehrer und Lehrmittel durch Korrekturen, stilistische Merksätze und Textauswahl auf ein ideales Deutsch hin, ohne genügend zu berücksichtigen, dass je nach Schreibanlass verschiedene Funktiolekte angebracht sind. Liest man Schülerarbeiten, so ist man in manchen Fällen versucht, von einem eigentlichen Schuldeutsch zu sprechen, das sich auf diese Weise herausbildet. Eingehender als hier möglich ist, kritisiert JÄGER 1971 die "kodifizierte Norm" als verfehlten Massstab der Schulsprache. "Literarisch bis preziös" nennt er die Bildungstradition, an die sich die Lehrer beim Korrigieren hielten.

Die Schüler übernehmen wohl weitgehend die Stilvorstellungen ihres Lehrers. Viele können sich bekanntlich nach dem gewünschten Stil eines bestimmten Lehrers richten, um gute Noten zu erreichen, und besonders gewitzte unter ihnen wissen das auch. Es ist daher zu vermuten, dass sie sich Gedanken über die Sprache machen, die sie erlernen, und sich mit der Zeit neben den übernommenen Stilvorstellungen ein eigenes Urteil bilden.

Dieses Kapitel geht nun der Frage nach, was Schüler in stilistischer Hinsicht von phraseologischen Wortverbindungen halten und ob sie ihre Einstellung mit den Jahren ändern. Da sie die meisten der gebräuchlichen Phraseologismen im Laufe der Schulzeit mit dem Erwerb des Hochdeutschen kennen und gebrauchen lernen, darf man annehmen, dass ihre Einschätzung der Phraseologismen ähnlich ausfällt wie ihre allgemeinere Einstellung zur Schulsprache. Trifft diese Verbindung zu? Genauer: Bedeutet Identifikation mit dem Schulstil auch Hochschätzung der Phraseologismen? Und bedeutet umgekehrt Distanzierung vom Schulstil gleichzeitig Kritik an phraseologischen Wortverbindungen?

Zur Klärung dieser Fragen haben wir versucht, in Gesprächen und mittels schriftlicher Fragen erstens das Verhältnis zur Schulsprache zu erforschen. Zweitens interessierte uns, wie sich die Schüler zum stilistischen Wert der phraseologischen Wortverbindungen äusserten. Und drittens untersuchten wir, ob sich ihr stilistisches Bewusstsein konkret im Beurteilen von Klischeewendungen und im eigenen Sprachverhalten auswirkt. Dazu dienten uns die Schüleraufsätze und ein Test.

Da die Kinder in der Primarschule erst mal damit beschäftigt sind, das Hochdeutsch überhaupt zu lernen, kann auf dieser Altersstufe noch kaum mit einem grossen Stilbewusstsein gerechnet werden. Daher konzentrierten wir uns auf die Schüler der Oberstufe und verglichen dafür stärker die verschiedenen Schultypen in der Vermutung, Erfolg und Misserfolg in der Schulsprache könnten auch die Einstellung prägen.

7.1. Die Einstellung zum Schuldeutsch

Was die Schüler von der hochdeutschen Sprache halten, die sie in der Schule lernen, versuchten wir durch eine Anzahl schriftlicher Fragen herauszufinden, die S. 25 zusammengestellt sind.

Zunächst sollte geklärt werden, woher die Schüler ihre Vorstellung von gutem Stil zu haben glauben (Frage 1). Die Mehrheit der Viert- und auch noch der Sechstklässler gab an, gutes Hochdeutsch könne man vor allem in der Schule lernen. Auch auf der Oberstufe wurde der Unterricht immer noch am meisten genannt. Interessant ist dabei, dass die Mittelschüler den schulischen Einfluss viel grösser einschätzten (4/2 der Nennungen) als die Sekundar- und Realschüler (4/3 bzw. 4/4).

Grosse Bedeutung massen die Schüler aller drei Oberstufentypen auch dem Bücherlesen zu, das von den Primarschülern noch kaum genannt wurde.

Nimmt man Schule und Literatur zusammen, so lässt sich sagen, dass die Schüler glaubten, ihr Stilempfinden sei überaus stark hochdeutsch oder gar literatursprachlich geprägt. Mittelschüler nannten fast nur diese beiden Einflusskategorien (4/5). Weniger einseitig glaubten sich die Realschüler zu orientieren. Sie schrieben auch der privaten Umgebung, vor allem den Eltern, einen beträchtlichen Einfluss zu (4/3).

Realschüler gaben denn auch mehr als ihre Altersgenossen Eltern, Geschwister, Bekannte und Kameraden als sprachliche Vorbilder an (Frage 2). Auch die Primarschüler hielten sich noch sehr stark an Personen aus der privaten Umgebung (4/2), und nannten nur halb so oft den Lehrer oder allgemein die Schule als Vorbild. Die Jugendlichen der Oberstufe nahmen Lehrer und Familienangehörige angeblich kaum mehr zum Vorbild, am wenigsten die Mittelschüler. Hingegen gaben sie nun überaus oft Bücher oder konkret Namen von Schriftstellern an, in der Sekundarschule mehrheitlich Krimi- und Jugendbuchautoren, in der Mittelschule ausserdem Schriftsteller aus

dem Kanon des Deutschunterrichts und der Weltliteratur (z.B. Borchert, Hesse, Goethe, Tolstoj, Hemingway).

Obwohl sich die Sekundarschüler und mehr noch die Gymnasiasien angeblich besonders stark an Schul- und Literatursprache orientierten, gaben sie sich über deren Merkmale wenig Rechenschaft. Danach gefragt, wie sie beurteilten, ob etwas gut oder schlecht ist (Frage 3), nannten sie keine schulgrammatischen Kriterien wie die Realschüler, sondern beriefen sich viel mehr als diese auf ihr (angeborenes) Sprachgefühl, auf Geschmack, Gehör, subjektiven Eindrücke u.ä. Die Realschüler hatten vermutlich im Laufe ihrer Schulzeit ihr sprachliches Ungenügen erfahren müssen und klammerten sich daher mehr an grammatische und orthographische Regeln. Den Sekundar- und den Mittelschülern reichte hingegen ihr unbewusst entwickeltes Sprachgefühl, um den sprachlichen Anforderungen der Schule zu genügen. So gaben denn auch vor allem Schüler aus ihren Reihen selbstbewusst an, kein sprachliches Vorbild und keine Vorstellung von gutem Stil zu haben bzw. den eigenen Stil selbständig entwickelt zu haben.

Als aufschlussreich erwies sich die Frage 4: Unterscheidest Du zwischen gutem Stil für die Schule und dem, was Du gut findest? Die Viertklässler sahen praktisch keinen Unterschied, konnten ihn auch noch gar nicht sehen, da sie zu Hause noch genau so schrieben, wie sie es in der Schule lernten. Die um zwei Jahre älteren Schüler bemerkten schon eher gewisse Unterschiede. Zu Hause schreibe man freier, lockerer, brauche andere Wörter, während man in der Schule immer sprachlich gut schreiben müsse, so wie es der Lehrer wünsche. Doch auch für sie deckte sich mehrheitlich der eigene Stil mit dem Schulstil.

Auf der Oberstufe ist zwischen den Schultypen zu differenzieren. Von den Realschülern waren offenbar viele von der Frage überfordert. Wer dennoch eine Antwort gab, sagte ja, er unterscheide wohl zwischen Schulsprache und eigenem Stil, ohne dann aber einzelne Unterschiede nennen zu können, höchstens die allgemeine Wertung, die Schulsprache sei besser. Keine Spur von Kritik an der Schulsprache.

Man darf also interpretieren: Realschüler empfinden zwar, dass sich ihre eigene Sprache von der Schulsprache unterscheidet, sie denken aber keineswegs kritisch über den Stil, der von der Schule gefordert wird, sondern halten ihn für ein unerreichtes oder unerreichbares Vorbild, demgegenüber ihre Sprache mangelhaft sei. Daher ihr schwaches Vertrauen ins eigene Sprachgefühl, das in den Gesprächen zum Ausdruck kam.

Anders die Sekundar- und Mittelschüler. Eine Mehrheit (im Gymnasium allerdings eine kleine) war der Ansicht, Schulstil sei eben der Stil, den man auch selber gut finde. Es ist anzunehmen, dass diese Schüler die sprachlichen Anforderungen der Schule einigermaßen bewältigten und sich daher mit ihnen identifizierten, wobei eine Wechselwirkung wahrscheinlich ist. Eine recht grosse Minderheit der Sekundar- und Mittelschüler unterschied jedoch Schulstil vom eigenen Stil. Interessanterweise wurde nun aber kaum der Schulstil positiver eingestuft, im Gegenteil, man gab der privaten, zu Hause üblichen Sprache den Vorzug oder nannte Stilunterschiede, ohne zu werten. So war man der Meinung, man schreibe und spreche privat freier, persönlicher, selbständiger. In der Schule passe man sich um der guten Note willen dem Stil des Lehrers an; man sei strenger an die grammatische Norm gebunden, müsse gewisse Ausdrücke vermeiden und sei überhaupt eingeengt. Man anerkannte, dass die Schulsprache einen grösseren Wortschatz fordere, kritisierte andererseits aber die Kehrseite davon, den gehobenen, hochgestochenen Stil. Eine gewisse kritische Distanz zum Schulstil, welcher die beim privaten Schreiben mögliche Spontaneität oft zu sehr hemmt, wurde hier spürbar.

Es ist festzuhalten: Realschüler sind sich bewusst, dass ihr Privatstil vom Schulstil abweicht. Ihre Distanz zur Schulsprache ist aber keine kritische, sondern eher eine bewundernde. Sekundar- und Mittelschüler haben sich entweder mit dem Schulstil identifiziert, oder sie sind bereits darüber hinaus und üben Kritik am Schulstil im Bewusstsein, ja selber sprachlich kompetent zu sein.

7.2. Die stilistische Einschätzung phraseologischer Wortverbindungen

Im Kapitel 6 wurde schon erwähnt, dass viele Zweitklässler Redensarten für leicht vulgär hielten und sie deshalb beim Schreiben lieber nicht brauchten. Aber schon in der 4. und 6. Klasse tauchte die Erkenntnis auf, dass Phraseologismen auch dazu dienen können, etwas verdeckt und euphemistisch auszudrücken:

man sagt die Sache nicht so direkt, man spricht in einem anderen System

es ist nicht so böseartig (6.P)

Andererseits begann der eine und andere schon die Gefahr der Abgegriffenheit zu sehen:

wenn man doch gut sprechen und schreiben kann, kann man doch statt einer Redensart etwas Besseres zustande bringen (6.P)

Die Realschüler äusserten - soweit sie überhaupt zu Sprachreflexion fähig waren - keinerlei Skepsis gegenüber der Verwendung von Phraseologismen, jedoch gewisse Schwierigkeiten, sie im Hochdeutschen korrekt zu brauchen. Sie bemühten sich offenbar um die Phraseologie der Schulsprache, stiessen aber dabei oft auf Schwierigkeiten.

In den Sekundarklassen war der Tenor eindeutig positiv. Man sah im Phraseologismus den treffenden, allgemeinverständlichen Ausdruck, den man in manchen Situationen einsetzen könne, ohne sich zu einer eigenen Formulierung anstrengen zu müssen.

Wenn man vielleicht etwas erklären will oder so, dann bis man es erklärt hat, hat man eine Redewendung schon viel schneller gesagt, und die versteht heute ja fast jeder; sie sind bekannt, weil sie jeder braucht. (8.S)

Phraseologismen seien besonders dann am Platz, wenn man etwas "speziell ausdrücken", "ein schönes Deutsch" schreiben müsse, also etwa in Aufsätzen.

Die Mittelschüler teilten diese positive Meinung nicht einhellig. Die jüngeren unter ihnen machen sich die vielfältige und bequeme Verwendbarkeit der Phraseologismen angeblich noch gern zunutze. So meinten Schüler im 8. Schuljahr:

Ich finde, das wirkt sehr auflockernd, es schildert ein wenig die Spontaneität.

Ja sie [die Redensarten] helfen, wenn man einen Aufsatz schreiben will. Man kann irgendwie eben wie mit diesen Redewendungen, dann weiss man ein bisschen was schreiben.

Gerade das wird den älteren Schülern zunehmend verdächtig. Auf die Frage, was von Redensarten als Ausdrucksmittel in Aufsätzen zu halten sei, äusserten sie sich vorwiegend kritisch. Sie tönnten lächerlich oder geschwollen, seien häufig schal und nichtssagend, eben weil sie so allgemein verwendbar seien:

Die kann man in so vielen Situationen brauchen, dass sie eigentlich schon gar keine Farbe mehr haben und gar keine Aussagekraft.

Also ich finde, bei einem Aufsatz sollte man ja eigentlich selbst etwas gestalten und eine Meinung, die man selber hat, formulieren ... und daher meide ich selber solche Ausdrücke, wo es geht.

mir persönlich würden sie nicht fehlen, wenn es sie im Sprachgebrauch nicht gäbe.

Dass sich praktisch nur die Mittelschüler bewusst über das Für und Wider von Phraseologismen Rechenschaft geben, bestätigen deutlich ihre Antworten auf die Frage 5: Bitte charakterisiere/erkläre guten Stil! Zu dieser absichtlich sehr offenen Frage wurde eine Unzahl von Eigenschaften genannt, die angeblich einen guten Stil ausmachen, darunter sehr viele allgemeine wie "spannend", "interessant", "schön", "romantisch". Hier im Zusammenhang mit der Einschätzung phraseologischer Wortverbindungen sind eigentlich nur Stileigenschaften von Interesse, die den Wortschatz betreffen. Nach Schülermeinung sind nun gerade sie ziemlich relevant für einen guten Stil.

Bemerkenswert ist aber, dass ausschliesslich Schüler des Gymnasiums Redensarten und Sprichwörter überhaupt als Stilmittel in Erwägung zogen. Dabei zeugten ihre Bemerkungen von der gleichen kritisch-überlegten Haltung, die sie schon in den Gesprächen zum Ausdruck brachten. Man glaubte, zu einem guten Stil gehörten gute Redensarten und Sprichwörter, aber man solle sie nicht allzu häufig brauchen, sondern in vielen Fällen besser eigene Wendungen versuchen.

Den Jugendlichen in Primar-, Sekundar- und Realschule waren phraseologische Wortverbindungen als Stilmittel überhaupt nicht bewusst. Sie erwähnten sie mit keinem Wort. Dies ist umso erstaunlicher, als das Klassengespräch und die Tests vorausgegangen waren und man daher eine gewisse Sensibilisierung hätte erwarten können.

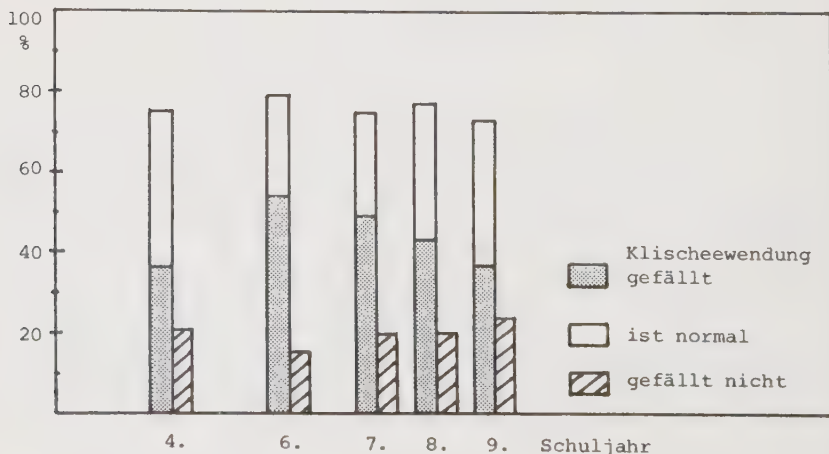
7.3. Beurteilung von Klischeewendungen

Wer Schüleraufsätze liest, weiss, dass für den klischeehaften Eindruck, den viele von ihnen machen, häufig nicht so sehr lexikalisierte Phraseologismen verantwortlich sind als vielmehr Wortverbindungen, die, obwohl in keinem Wörterbuch zu finden, immer wieder stereotyp vorkommen, so dass man sie geradezu als Aufsatzklischees bezeichnen kann. Beispiele: "Endlich war es so weit", "die Sonne lacht durch das Fenster herein", "das muntere Treiben", "die Herzchen schlagen höher", "(der Nachmittag) verfliegt immer viel zu schnell". Unter der Voraussetzung, dass sie tatsächlich für die Sprache der Schule kennzeichnend sind, eignen sich solche Wendungen natürlich besonders gut, die Einstellung der Kinder zu eben dieser Schulsprache zu messen. Deshalb enthielt unser Testbogen auch einen Text, in dem die Kinder solche Klischees beurteilen sollten (Beschreibung und Text S. 25).

Wir hatten erwartet, dass die jüngsten Schüler noch kaum etwas auszusetzen hätten, weil ihnen die gewählte Ausdrucksweise im Vergleich zu ihren eigenen Schreibversuchen als vorbildlich erscheinen müsste, und dass sich die Schüler erst mit zunehmendem Alter von diesem Schülerdeutsch distanzieren würden. Wider Erwarten beurteilten jedoch die Viertklässler und - soweit das aufgrund einer einzigen Klasse zu vermuten ist - auch die Zweitklässler deutlich negativer als die Sechstklässler. Diese zeigten sich eindeutig am klischeefreundlichsten. Nimmt man summarisch alle zwölf Testklischees zusammen und sieht auf ihre durchschnittliche Beurteilung, so fand gut jeder zweite Sechstklässler Gefallen an ihnen, und jeder vierte liess sie unmarkiert und fand sie folglich normal. Nur jeder siebte bewertete sie negativ. Ein kleiner Rest fiel auf widersprüchliche Markierungen. Erst im 7.-9. Schuljahr flaute dann die Begeisterung ab, und die negativen Stimmen wurden wieder häufiger.

Die Tatsache, dass die Schüler im 6. Schuljahr am stärksten zu Klischees neigen, ist sinnvollerweise zusammen mit dem Streckformtest (S. 86) zu deuten, bei dem die Schüler ebenfalls eine Eigenheit des Schulstils, die "treffenden" Funktionsverben, zu beurteilen hatten. Hier wie dort ist die gleiche Entwicklung festzustellen: Der Schüler stimmt sein Stilempfinden im Laufe der Primarschuljahre immer mehr auf den Schulstil ab, wohl im gleichen Masse, wie er selber immer besser imstande ist, so zu schreiben, wie es die Schule anstrebt. Erst etwa vom 7. Schuljahr an macht sich eine kritischere Einstellung zum Schulstil bemerkbar.

Klischeetest: Klischeebeurteilung nach Alter¹⁵



Verhalten sich nun die Mittelschüler kritischer als ihre Altersgenossen, die in der Real- oder Sekundarschule sitzen? Nein. Wie die folgende Tabelle zeigt, fiel die Klischeebeeurteilung in allen drei Oberstufentypen praktisch gleich aus.

Durchschnittliche Beurteilung aller Klischees in Prozenten¹⁶

	gefällt	normal	gefällt nicht	wider- sprüchlich
Real	45	28	23	4
Sek	42	36	21	2
Gym	44	32	20	4

Etwas mehr als 2/5 der Schüler hiessen die Wendungen gut, und zählt man die Enthaltungen dazu, so waren es ziemlich genau 3/4, die nicht negativ urteilten. Bloss etwas mehr als jeder fünfte fand die Klischees schlecht. Aus der erstaunlich unkritischen Haltung darf man doch schliessen, dass sich die Schüler noch stark an die Sprache der Schule hielten. Dass die Mittelschüler nicht etwa kritischer urteilten, ist umso erstaunlicher, als sie doch in den Klassengesprächen die Gefahr abgegriffener Wortverbindungen deutlich erkannt hatten. Ihre Uebereinstimmung mit der Schulsprache im eigenen Sprachverhalten war offenbar doch sehr gross, auch wenn sie sich in bewusster Reflexion teilweise von ihr distanzieren.

Vergleicht man die Einstellung in den drei Schultypen von der 7. bis 9. Klasse, so zeigt sich, dass die Realschüler sie stärker änderten als die übrigen. Die Abwendung von den Klischees war bei ihnen am ausgeprägtesten. Das ist bemerkenswert, vor allem wenn man berücksichtigt, dass der Deutschunterricht an Realschulen weniger auf Sprachreflexion und -kritik ausgerichtet ist als vielmehr auf die blosser Sprachrichtigkeit, während in der Sekundar- und der Mittelschule nicht nur eine korrekte Sprache, sondern darüber hinaus auch ein guter Stil angestrebt wird.

Der Zürcher Lehrplan für M i t t e l s c h u l e n schreibt auf der Unterstufe Stilübungen und Stilkunde vor und nennt als Lehrziel unter anderem die Fähigkeit, "klar, folgerichtig und

15 100% = Schülerzahl x 12 Testklischees : 4. Schj. 1068, 6. Schj. 1056, 7. Schj. 1500, 8. Schj. 1416, 9. Schj. 1332

16 100% = Schülerzahl x 12 Testklischees : Real 1392, Sekundar 1500, Mittelschule 1356

stilistisch gut zu sprechen und zu schreiben" (Lehrplan der Kantonsschule Limmattal Urdorf. Neudruck Juli 1979).

Der Lehrplan für R e a l s c h u l e n will ein möglichst fehlerfreies Schreiben erreichen und zwar durch Vermittlung einfacher Regeln und durch Ausdrucksübungen. Eigentliche Stilübungen sieht er nicht vor.

Muss man daraus schliessen, dass Mittel- und Sekundarschule in ihrem Bemühen um Ausdruckspflege es unterlassen, auf die Gefahren eines allzu preziösen Stils hinzuweisen? Und wächst bei den Realschülern mit dem Alter von selbst die Abneigung gegen das Aufsatzdeutsch, weil sie sachlicher und weniger schulgläubig werden? Auch in der Frage der Streckformen wandelte sich ja ihre Gesinnung am stärksten zugunsten der schlichten Funktionsverben, die gerade nicht typisch fürs Schuldeutsch sind.

Danach gefragt, wie der L e h r e r das Testaufsatzchen bewerten würde, vermuteten die Schüler aller drei Oberstufentypen mehrheitlich (3 von 4) eine genügende bis sehr gute Note. Die Schüler nahmen somit an, ihre Lehrer würden etwa die gleiche, positive Einstellung gegenüber solchen Wendungen haben wie sie. Sie sollten ihre Bewertung auch begründen. Berücksichtigt man dabei nur die Bemerkungen, die sich mit grosser Wahrscheinlichkeit (auch) auf die Testklischees bezogen, so halten sich Lob und Kritik ungefähr die Waage, dies wiederum ohne Unterschied bei jedem der drei Schultypen. Auch hier bestätigt sich also, dass die Mittelschüler die Klischees keineswegs heftiger kritisierten. Sie wussten sie höchstens genauer zu benennen.

In unserer Erziehung wird immer noch dem Mädchen eher gestattet, Gefühle zu haben und auszudrücken. Dagegen wird diese Fähigkeit beim Jungen, bestimmt vom Bild des harten, emotionslosen Mannes, stärker gehemmt. Da wir deshalb vermuteten, die zum Teil sehr gefühlsträchtigen Testklischees könnten den Mädchen eher entsprechen als den Jungen, werteten wir den Test bei den Primarschülern nach Geschlechtern getrennt aus. In der Ablehnung unterschieden sich Jungen und Mädchen überhaupt nicht. Die negativen Stimmen machten bei beiden Gruppen bloss 18 Prozent aus. Die Mädchen fanden jedoch häufiger ausdrücklich Gefallen an den Klischees, während die Jungen mit dem Lob stärker zurückhielten (49 bzw. 40 Prozent positiver Urteile). Das Ergebnis ist geeignet, die Hypothese zu stärken, eine gesicherte Aussage lässt es aber noch nicht zu.

In den Gesprächen haben sich die Mittelschüler vehement gegen abgenutzte Formeln gewendet und sie als billige Lösung abgelehnt. Um zu prüfen, ob dieses stilkritische Bewusstsein eben

nur Bewusstsein bleibt, oder ob es sich auf ihren Sprachgebrauch auswirkt, haben wir die Oberstufen a u f s ä t z e auf Wendungen hin untersucht, die uns klischeehaft schienen. Die Zuordnung zu dieser Kategorie war freilich noch schwieriger als diejenige lexikalisierter Phraseologismen und blieb im Einzelfall subjektiv. Die ca. 110 Wendungen, die wir herausschrieben, stammten sehr gleichmässig von Schreibern aller drei Schultypen. Dadurch wird das Ergebnis des Klischeetests mit dem Schluss, der daraus gezogen wurde, erhärtet: Die Mittelschüler lehnten sprachliche Klischees nur in der Theorie ab. Schon bei der stilistischen Bewertung eines vorgegebenen Textes und erst recht in der eigenen Sprachproduktion verhielten sie sich keineswegs klischeekritischer als ihre Altersgenossen.

Eine Auswahl klischeehafter Wendungen aus den Aufsätzen:

die Bäume tragen ein weisses Kleid
Aber plötzlich bewölkten sich die heiteren Kindergesichter
Darum gingen sie in die weite Welt hinaus
todmüde sank ich ins Bett
glücklich angekommen ...
wenn der erste Freund im Leben auftaucht
Dort heult man sich aus und versteht die Welt nicht mehr
derjenige, der diesen Satz in die Welt setzte
weil sie länger auf unserer Erde sind
die Zeiten haben sich geändert
Sie sind ja schliesslich auch nur Menschen und irren ist ja
menschlich
Nun war alles wieder gut
mit einem etwas mulmigen Gefühl im Bauch [nachdem eine Lawine
vorbeigedonnert ist]

Gemeinsam ist fast allen Klischees, dass sie starke, anschauliche Aussagen sind, die aber durch die häufige Verwendung abgenutzt worden sind und vom Schreiber offensichtlich nicht mehr genau beim Wort genommen werden. Nur so sind widersprüchliche bzw. übertriebene Formulierungen wie die folgenden zu erklären:

sein grenzenloses Vertrauen wird erschüttert
Einen Bruchteil einer Sekunde war es in der Klasse still

Wieweit sich die Schüler bemühten, sprachlichen Stereotypen durch eigene Formulierungen auszuweichen, ist aus ihren Aufsätzen schwer zu bestimmen. Vielleicht handelt es sich bei den folgenden Wendungen um solche Versuche:

manchmal brennen die Nerven durch	(statt: die Nerven verlieren)
Denn irren können sich grosse und kleine Leute	(statt: Irren ist menschlich)
Seine Augen schritten prüfend über die Klasse	(statt: glitten, schweiften)
Ein Stolz steigt in mir hoch, die Glut des Triumphs erwärmt mein Ich, wenn der Erwachsene zugeben muss, dass er im Unrecht ist.	

7.4. Zusammenfassung

Während der Schulzeit entwickelt sich die Einstellung zu phraseologischen Wortverbindungen abhängig von der Einstellung zur Schul- und Standardsprache.

Primarschüler machen sich noch kaum Gedanken über den Stil der Hochsprache, die sie im Unterricht kennen lernen. Sie machen sich die Vorstellungen des Lehrers zu eigen, so gut es ihnen gelingt. Auf phraseologischem Gebiet zeigt sich dieses Hineinwachsen in den Schulstil darin, dass sie gegen Ende der Primarschuljahre Klischeewendungen kritiklos gutheissen und bei Streckformen die spezielleren Funktionsverben deutlich vorziehen, getreu der schulischen Devise, der schlichte Ausdruck der Alltagssprache sei beim Schreiben zu vermeiden.

Je nach dem sprachlichen Erfolg oder Misserfolg, den die Schüler erleben, entwickeln sie ein unterschiedliches Verhältnis zu phraseologischen Wortverbindungen und auch zum Schulstil allgemein. Das wird auf der Oberstufe deutlich.

Die Realschüler haben erfahren müssen, dass ihr Sprachgefühl ungenügend ist und dass sie daher mit ihren Sprachleistungen hinter dem Niveau zurückbleiben, das die Schule erreichen möchte. Schuldeutsch bleibt für sie erstrebenswertes Vorbild. Entsprechend haben sie auch nichts gegen Phraseologismen, bekennen aber, dass sie mit ihnen oft Mühe haben. Den spezielleren Funktionsverben geben sie immer noch eindeutig den Vorzug.

Die Sekundarschüler haben im Durchschnitt ein ungebrochenes Vertrauen in ihr Sprachgefühl. Weil sie die Schulsprache mit genügendem Erfolg erworben haben, können sie sich auch mit ihr identifizieren. Auch sind sie sich keiner besonderen Probleme mit Phraseologismen bewusst, sie beurteilen sie positiv als Stilmittel.

Vor allem die M i t t e l s c h ü l e r , aber auch die Sekundarschüler, distanzieren sich zum Teil bereits von der Schulsprache und von phraseologischen Wortverbindungen, allerdings im Bewusstsein, souverän über sie zu verfügen und daher abgegriffene Wendungen von guten unterscheiden zu können. Dass aber diese Kritik mehr oder weniger theoretisch bleibt, ist aus der Beurteilung der Testklischees zu schliessen, die ebenso positiv ausfiel wie bei den anderen Schultypen. Auch die Aufsätze tragen zum Eindruck bei, dass Mittelschüler im eigenen Sprachverhalten noch weitgehend die schulsprachlichen Normen befolgen, die sie im Stilbewusstsein schon zu relativieren beginnen.

8. DIE BEHANDLUNG DER PHRASEOLOGISMEN IN SPRACHLEHRMITTELN

8.1. Absicht und Methode der Lehrmittelanalyse

Der Schüler entwickelt sein Bewusstsein von der Sprache nicht primär an der Mundart, sondern an der hochdeutschen Sprachform, wie sie ihm in Lehr- und Lesebüchern und im Lehrervortrag begegnet. Was der Schüler von Phraseologismen weiss und wie er sie einschätzt, wird daher massgeblich davon bestimmt, welche Beachtung und Behandlung sie im Unterricht erfahren. Für seine aktive Kenntnis hochdeutscher Phraseologismen mögen Privatlektüre und Medienkonsum eine ebenso grosse Rolle spielen, doch seine Kenntnisse ü b e r Phraseologismen erwirbt er in der Schule.

Das Ziel dieses Kapitels ist es, auf einer breiten Basis zu erfassen, wie und in welchem Ausmass Phraseologismen heute in der Schule behandelt werden. Zu diesem Zweck soll eine Reihe von Sprachlehrmitteln untersucht werden. Ausser der Lehrmittelanalyse wären zwei weitere Methoden denkbar, um die Unterrichtspraxis zu erforschen: Unterrichtsbeobachtung und Lehrerbefragung. Die erste Methode würde zwar die Unterrichtswirklichkeit am direktesten erfassen, sie wäre aber überaus aufwendig (genügend Lehrer finden, die bereit wären, Phraseologismen zu behandeln; ihre Lektionen mitverfolgen, mit ihnen besprechen usw.). Zudem wäre der Befund in keiner Weise repräsentativ, weder was die Anzahl der Klassen noch was den Stellenwert der Phraseologie im Unterricht betrifft. Die Befragung einer grösseren Anzahl von Lehrern wäre mit anderen Mängeln behaftet: unterschiedliches Verständnis der Fragen, falsche Einschätzung des eigenen Unterrichts, bewusst oder unbewusst beschönigende Auskünfte.

Eine systematische Durchsicht der Sprachlehrmittel ist dagegen objektiver und praktikabler, und ihre Befunde treffen auf eine weit grössere Zahl von Schulen zu. Auch sie kann natürlich bei weitem nicht die ganze Unterrichtswirklichkeit in Sachen Phraseologie wiedergeben, da sie das individuelle Zutun des Lehrers ausklammert, doch sie vermag den Rahmen zu beschreiben, in dem die Behandlung stattfindet.

Die Lehrmittelanalyse soll Antwort auf Fragen wie die folgenden geben: Wie ist die Phraseologie in heutigen Sprachbüchern vertreten? Wird sie dem Schüler zu Bewusstsein gebracht? Welche ihrer Aspekte finden Beachtung, welche werden besonders betont? Welche Lernziele werden angestrebt? Sind es Inhalte

und Ziele, die sich aus phraseologisch-fachlicher Sicht vertreten lassen? Schliesslich soll die Untersuchung eine Bestandesaufnahme darstellen, von der aus erst didaktische Folgerungen (Kapitel 9) begründet werden können.

Was folgt, ist eine Art Checkliste mit den Aspekten, unter denen ich jedes der Lehrmittel analysiert habe.

Konzeption

1. Wie und für wen ist das Lehrmittel konzipiert? Wie stark ist es verbreitet?
2. Lassen die Verfasser ein phraseologisches Bewusstsein erkennen?

Phraseologie innerhalb der Reflexion über Sprache

3. Kommen Eigenschaften und kommunikative Leistungen der Phraseologismen zur Sprache? Welche? Wie?
4. Betont das Lehrmittel die kulturhistorische Erklärung von Redensarten?
5. Weist es nur auf bildhafte Phraseologismen oder z.B. auch auf pragmatische oder schreibspezifische hin?
6. Betrachtet es Sprichwörter, Werbeslogans, Parolen auch ideologiekritisch?

Phraseologismen in der Stilschulung

7. Wird ein normiertes Schuldeutsch, eine ideale Hochsprache trainiert? Auch an phraseologischen Erscheinungen?
8. Warnt das Buch vor Stilblüten?
9. Pflegt es neben der Schreibsprache auch die Sprechsprache mit ihrer Phraseologie?

Förderung der aktiven phraseologischen Kompetenz

10. Kommen in den Lese- und Übungstexten auch Phraseologismen vor, oder werden sie von ihnen ferngehalten?
11. Bietet das Sprachbuch Hilfen für den Erwerb der standard-sprachlichen Phraseologismen?

8.2. Die Auswahl der Lehrmittel

Aus der schier unübersehbaren Menge der Lehrmittel für Deutsch als Muttersprache musste notgedrungen eine Auswahl getroffen werden. Von der eigenen empirischen Untersuchung her lag eine regionale Begrenzung auf Bücher der Deutschschweiz nahe. Ergänzt wurde die Auswahl durch Lehrmittel aus angrenzenden Bundesländern mit alemannischem Bevölkerungsanteil.

So habe ich einmal alle wichtigen Sprachbücher, die an den öffentlichen Schulen der Deutschschweiz im Gebrauch stehen, in die Analyse einbezogen. Es sind dies Bücher für das 2.-9. Schuljahr, damit ist die Sprachlehre der ganzen obligatorischen Schulzeit (Primar- und Oberstufe) erfasst. Ausgeklammert wurden nur die Erstklassfibeln und die reinen Lesebücher. Verlässliche Angaben über die jeweilige Verbreitung waren relativ leicht von den Lehrmittelverlagen bzw. Materialverwaltungen der Kantone einzuholen. Sie gelten für das Schuljahr 1980/81 oder 1981/82.

Schwieriger gestaltete sich der Blick über die Schweizer Grenze, da in jedem der umliegenden Bundesländer eine ganze Palette von Sprachbüchern zugelassen ist und da die zuständigen Schulbehörden nicht bekanntgeben konnten oder wollten, welche von ihnen am weitesten verbreitet waren. Für die Wahl eines österreichischen und zweier süddeutscher Lehrmittel musste ich mich daher auf Verlagsangaben und private Quellen stützen. Diese drei Lehrmittel sollten die Geltung der Analyse auf den ganzen alemannischen Sprachraum ausweiten, jedenfalls für die Sekundarstufe I, auf der normalerweise Phraseologismen am häufigsten thematisiert werden. Es handelt sich um Lehrmittel, die 1981 in Oesterreich bzw. in Baden-Württemberg und Bayern zugelassen waren.

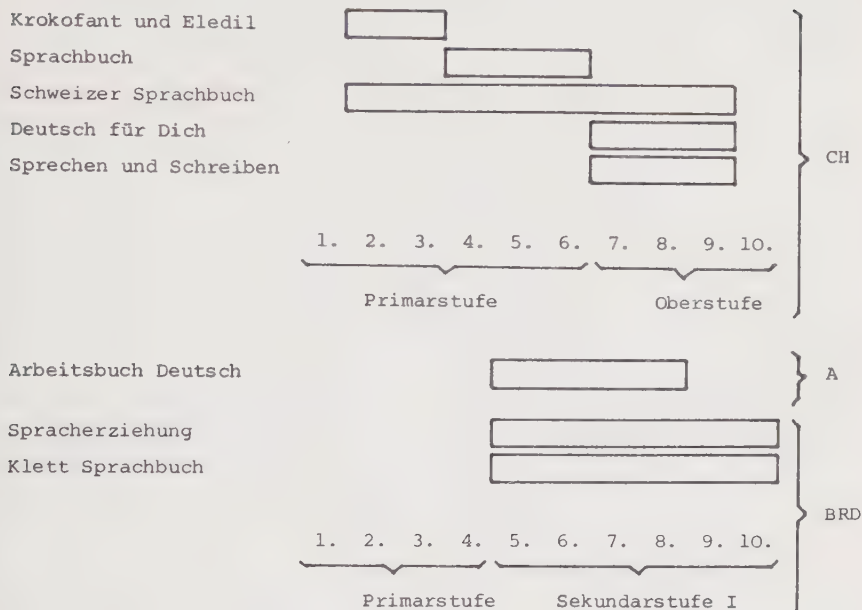
8.3. Porträts der Lehrmittel (Konzeption, Verbreitung)

Die Porträtierung der einzelnen Lehrmittel in diesem Kapitel bezweckt nicht, ihre didaktischen und sprachtheoretischen Positionen erschöpfend darzustellen. Sie begnügt sich mit kurzen Angaben über Konzept, Aufbau und Erscheinungsbild und über Adressaten und Verbreitung der Lehrmittel. Dabei werden zwei Abkürzungen verwendet:

SB = Schülerband

LB = Lehrerband, Lehrerkommentar, Handreichung für den Lehrer.

Folgende Sprachlehrmittel wurden analysiert:



KROKOFANT Sprachbuch 2. Klasse, ELEDIL Sprachbuch 3. Klasse

Interkantonales Autorenteam

Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1. Ausg. 1977 bzw. 1978

Allein zugelassen in: AR, BE, TG, ZH

Neben anderen zugelassen in: BS, GL, GR, SH

Das Lehrwerk für den beginnenden Sprachunterricht, das im Hinblick auf den Gebrauch in mehreren Kantonen geschaffen wurde, fällt auf durch seine grosszügige, farbenfrohe, unterhaltsame Aufmachung. Die Autoren heben (LB S. 3 ff.) ihr Lehrmittel von drei einseitigen Ausrichtungen ab, die sie in anderen Unterstufenbüchern neueren Datums beobachten:

1. von einem Sprachunterricht, dem mehr oder weniger willkürlich ein Sachunterricht als Aufhänger aufgesetzt ist,
2. von einem nach system-grammatischen Gesichtspunkten gegliederten Sprachunterricht, der Kindern dieser Altersstufe nicht angemessen ist,

3. von einem Unterricht, der fast ausschliesslich die Kompetenz zum Sprachhandeln in praktischen Situationen, die Kommunikationsfähigkeit zum Ziel hat¹⁷.

KROKOFANT und ELEDIL verfolgen vielmehr eine Verbindung von Sachbegegnung, Kommunikationsschulung und elementarer Grammatik.

Relativ umfangreiche Unterrichtseinheiten stehen jeweils unter einem Thema wie: Erde, Wasser, Hausbau, Wir spielen, Arbeitswelt. Pro Unterrichtseinheit kommen zugleich mehrere Teilgebiete des Sprachunterrichts zum Zug:

- Schulung des kommunikativen Verhaltens. Dieser Anspruch wird tatsächlich in hohem Masse eingelöst, indem immer wieder Anstösse zum Diskutieren, Erzählen, Rollenspielen gegeben werden, ausgehend von realen Sprechsituationen, Konflikten oder Sachbegegnungen.
- Sprachgewöhnung und Erwerb von neuem Sprachgut. "Der Schüler muss immer wieder Gelegenheit haben, eine korrekte, leicht fassliche und stufengemässe Hochsprache zu hören (verstehen!) und aufzunehmen." (LB S. 7). Zum Glück lassen sich die Autoren nicht von einer idealen Sprachnorm leiten, sondern wollen auch eine umgangssprachlichere, "eine derbere Ausdrucksweise durchaus anerkennen" (LB S. 3). In der Tat heben sich die Texte und Anleitungen wohltuend vom altbekannten Schuldeutsch ab.
- Erste grammatische Grundbegriffe. Zu Recht werden sie erst als Arbeitsnamen eingeführt, ohne systematisch definiert zu werden.
- Orthographie und zusammenhängendes Schreiben.
- Sprachschöpferisches Tun. KROKOFANT und ELEDIL setzen sehr stark auf die kindliche Freude am Sprachschöpferischen und am Spiel mit Sprachelementen.

SPRACHBUCH 4. Klasse - 6. Klasse

W. ANGST, W. EICHENBERGER, L. LINDER

Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, ab 1973

Allein zugelassen in: AR, BE, GR, SG, SH, TG, ZH

Neben anderen zugelassen in: AI, BS, GL

Das Lehrmittel stand im Stichjahr zusätzlich zu den bevölke-

17 vgl. Gisela REUSCHLINGS Analyse von bundesdeutschen Sprachbüchern unter diesem Aspekt der Kommunikationsbefähigung (1980)

rungsreichsten Kantonen Zürich und Bern praktisch in der ganzen Ostschweiz in Gebrauch. Wie bei KROKOFANT und ELEDIL vom selben Verlag handelt es sich auch bei den drei Bänden des SPRACHBUCHs nicht um Grammatikbücher, sondern - wie die Autoren betonen - um Sprachbücher. Entsprechend will das Lehrmittel vor allem die Ausdrucksfähigkeit schulen und das Sprachgefühl festigen. Das grammatische Wissen - im wesentlichen die Wortlehre - will es auf ein Minimum beschränken und nicht um der Systematik willen, sondern stufengerecht im Zuge der Sprachgewöhnung vermitteln. Aus der Einsicht heraus, dass Sprachunterricht in der Primarschule nicht unabhängig von Inhalten erfolgen darf, werden dem Schüler die einzelnen Kapitel der Sprachbetrachtung und -gewöhnung primär als Themen- oder Stoffkreise präsentiert (z.B. das Geschlechtswort in Texten zum Thema "Warenhaus").

Innerhalb der Sprachgewöhnung legt das SPRACHBUCH besonderen Wert auf schwierige Differenzen zwischen Standardsprache und Schweizerdeutsch. "Es war eines der Hauptanliegen der Verfasser, solchen Fehlerquellen nachzugehen und wesentliche Abweichungen der Schriftsprache von der Mundart zusammenzutragen" (LB 4. Kl. S. 10). Vernünftigerweise tun sie das aber nicht in Form eigentlicher Uebersetzungen aus der Mundart.

SCHWEIZER SPRACHBUCH, 7 Bände für das 2.-9. Schuljahr

E. und H. GLINZ mit zahlreichen Mitarbeitern

SABE-Verlag Zürich, seit 1972

Allein zugelassen in: AG, AR (nur Oberstufe), BL, FR,
LU, NW, OW, SZ, VS, UR, ZG

Neben anderen zugelassen in: AI, BS, GL

Obwohl in Zürich herausgegeben, ist das SCHWEIZER SPRACHBUCH als das Konkurrenzwerk zu den Sprachbüchern des Zürcher Lehrmittelverlags zu betrachten. Es ist in gut der Hälfte der Kantone mit deutschsprachiger Bevölkerung obligatorisch eingeführt oder empfohlen, allerdings schwerpunktmässig in den kleineren Innerschweizer Kantonen. Es ist das erste schweizerische Sprachbuch, das durch die ganze obligatorische Schulzeit ein einheitliches linguistisches und didaktisches Konzept verfolgt und das ungeachtet der von Kanton zu Kanton unterschiedlichen Schultypendifferenzierung auf allen Schulen bis zum 9. Schuljahr verwendbar sein will.

Das Ziel des Lehrwerks fassen die Autoren so zusammen:

"Das SCHWEIZER SPRACHBUCH will wichtigstes Hilfsmittel sein für einen Sprachunterricht, der den Schüler befähigt, sich mit anderen

in einer der jeweiligen Situation angepassten Art zu verständigen ('situationsbezogene, kommunikative Kompetenz'). Gleichzeitig soll die Spracherziehung dazu führen, die Sprache in ihrem Bau, in ihrer Funktion und in ihrer Leistung zu verstehen." 18

Im Mittelpunkt steht nicht die Sprache als System oder als an Dichtern orientierte Norm, sondern als Verständigungsmittel in der heutigen Umwelt.

Das Lehrmittel ist zyklisch aufgebaut, d.h. die einzelnen Lernbereiche und Lerninhalte kehren in mehreren Jahrgangsbänden wieder, jeweils in vertiefter, erweiterter Form. Die einzelnen Bände folgen nicht dem Prinzip des Sachunterrichts, sondern sind nach den verschiedenen Teilzielen des Unterrichts gegliedert, z.B. Band 3:

1. Sprechen und Handeln
2. Lesen Verstehen Grammatik
3. Beobachten Diskutieren Notieren
4. Erzählen Beschreiben Aufschreiben
5. Arbeitstechniken
6. Fremde Sprachen

Das SCHWEIZER SPRACHBUCH ist durch Mehrfarbendruck, Zeichnungen, Fotos, Merkkästen und typographische Abwechslung sehr schülerfreundlich gestaltet.

DEUTSCH FUER DICH, Interkantonales Sprachbuch für die
Oberstufe
Interkantonales Autorenteam

Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1.Ausg. 1976-78

Allein zugelassen (für Realschulen): AR, BE, GL, GR,
SG, TG, ZH

Neben anderen zugelassen in: BS

Das Lehrmittel baut auf dem SPRACHBUCH des gleichen Verlags auf wie SPRECHEN UND SCHREIBEN, will aber im Unterschied zu diesem nicht den Anschluss an die Mittelschule gewährleisten, sondern "es richtet sich in seiner Zielsetzung in erster Linie nach den lebenspraktischen Anforderungen" der Realschüler, die später, nach der obligatorischen Schulzeit, ins Berufsleben treten (LB 1 S.7).

Die drei Jahrgangsbände folgen einem einfachen, durchgehenden Aufbau. Sie sind in thematische Unterrichtseinheiten, sogenannte Arbeitskreise, gegliedert, die ihrerseits nach fünf Aufgabenbereichen des Sprachunterrichts unterteilt sind:

18 Spracherziehung mit dem Schweizer Sprachbuch. Orientierung über: Konzept, Zielsetzung, Materialien. Zürich 1979 S.3

A Hören und Lesen
B Sprechen
C Schreiben

D Sprachgewöhnung und Sprachbetrachtung
E Rechtschreibung

In unserem Zusammenhang bedarf der Bereich D der Präzisierung. DEUTSCH FUER DICH legt der grammatischen Kenntniss der Real-schüler wenig Wert bei.

"Das Analysieren der eigenen Sprache, die für das Kind natürlichste Lebensäußerung ist, der Versuch, die Sprache zum Objekt der Betrachtung zu machen, setzt eine bestimmte Reife voraus. Eine verfrühte und einseitige Betonung dieses Objektivierungsprozesses ist nicht nur mit grossem Zeitaufwand verbunden, sondern lässt nicht selten die für einen lebendigen Sprachunterricht viel wesentlicheren Kräfte verdorren und führt in die Oede." (LB 1 S.9)

Folglich beschränkt sich das Lehrmittel darauf, einfache Einsichten in die Wort- und Satzlehre zu vermitteln. Die Sprachgewöhnung hingegen wird nicht einfach nur der Wirkung des Lesens und Hörens überlassen, sondern mit gezielten, systematischen Uebungen sollen sprachliche Leitmuster eingeschliffen werden, wobei vor allem darauf geachtet wird, hochdeutsche Formen zu festigen, die sich von denen der Mundart unterscheiden.

SPRECHEN UND SCHREIBEN,

A. SCHWARZ (Stilübungen), M. VON DER CRONE (Aufsätze)

Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

Allein zugelassen in: AG, GL, GR, TG, ZH

Neben anderen zugelassen in: BS, SH, SZ, VS, ZG

SPRECHEN UND SCHREIBEN versteht sich als "Lehrmittel für die Ausdrucksschulung im 7.-9. Schuljahr" der Sekundarschule. Es gibt dem Schüler in jedem der drei Schuljahre zwei Arbeitshefte in die Hand: die Stilübungen und die Blätter zum Aufsatzunterricht. Es will kein geschlossen konzipierter Lehrgang sein, sondern dem Lehrer lediglich Material für die Stil- und Aufsatzschulung anbieten. Wegen dieser eingeschränkten Zielsetzung ist das Lehrmittel nicht voll vergleichbar mit anderen, die auch Verstehenskompetenz und Sprachbetrachtung schulen.

Der Verfasser des stilistischen Teils setzt den didaktischen Wert seiner systematischen, kontextfreien Stilübungen diskussionslos voraus und macht sich nur Gedanken über ihre Art und Anlage. Dabei werden drei Grundideen erkennbar:

1. Um blossen Verbalismus zu vermeiden, sollen die Uebungen stets den Sachbezug in den Mittelpunkt stellen. "Die besten

Uebungen zur Begriffsbildung vollziehen sich ... am Gegenstand selber; Arbeitsblätter sind nur ein Notbehelf." (Theorieteil S. 20)

2. Die Theorie der Wortfelder bildet die Grundlage für vielfältige Uebungen, die das "treffende Wort" innerhalb eines Sinnbezirks trainieren. Liest man, was der Autor unter dem treffenden Wort versteht, kommt man nicht um die Feststellung herum, dass halt doch wieder Verbalismus, d.h. Wortschatzübungen ohne Rücksicht auf Textsorte, Kommunikationssituation und Stilebene, dafür nach den bekannten Normen des Schuldeutsch betrieben wird:

"Die Wortschatzübungen wollen dem Schüler helfen, das *treffende* Wort zu finden. 'Treffend' heisst: das spezielle Wort, nicht das allgemeine, die konkrete Bezeichnung, nicht die abstrakte (Substantive auf -ung, -heit und -keit), das deutsche Wort, nicht das Fremdwort." (Theorieteil S. 17)

3. Die Ausdrucksschulung richtet sich nach vier "Bausteinen der Rede". Demnach gibt es Uebungen zum Wortschatz, zu stehenden Redewendungen, zum Satzbau und zur Rede (= zusammenhängende Äusserung). Phraseologie nimmt also im Bewusstsein des Verfassers wie dann auch im Schülerheft einen vergleichsweise grossen Platz zwischen Lexikologie und Syntax ein.

ARBEITSBUCH DEUTSCH Ausgabe B, Bände 1-4

Rob. KILLINGER

Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, Wien ab 1977

Die Wahl der Reihe ARBEITSBUCH DEUTSCH unter den österreichischen Sprachbüchern mag relativ zufällig sein, da sich die Landesschulräte der einzelnen Bundesländer mit Auskünften über die Verbreitung der Lehrmittel sehr zurückhielten. Immerhin ist das ARBEITSBUCH DEUTSCH eines der meistgebrauchten Sprachbücher an Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS).

Die vier Bände sind für das 5.-8. Schuljahr bestimmt. Die mir vorliegende, hauptsächlich an der Hauptschule verwendete Ausgabe B verfolgt das gleiche Konzept und die gleichen Lernziele wie die Ausgabe A, stellt aber eine erleichterte Fassung des gleichen Lehrgangs mit weniger theoretischen Kenntnissen, dafür mehr Uebungen dar.

Alle vier Jahrgangsbände sind streng systematisch nach den Bereichen des Deutschunterrichts gegliedert: "Sprachliches Gestalten, Sprachbetrachtung, Rechtschreibung" und - im 3.

und 4. Band - "Sprachliches Verstehen". ARBEITSBUCH DEUTSCH ist lernfreundlich aufgemacht mit Fotos, Zeichnungen, zweifarbigen Druck, verschiedenen Schriftbildern, Balken, Merkkästen, Symbolen usw.

SPRACHERZIEHUNG Ausgabe B. Ein Arbeitsbuch für den Deutschunterricht an Realschulen.

Dietrich FISCHER (Hrsg.)

Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a.M. Auflage 1974 ff.

Es handelt sich um ein Lehrmittel älteren Jahrgangs, was man ihm schon von der Gestaltung her ansieht: spärlich bebildert, konservative Aufmachung. Dessen ungeachtet steht es an den Realschulen Baden-Württembergs und Bayerns im Gebrauch¹⁹.

Es besteht aus sechs Bänden für das 5.-10. Schuljahr. Jeder Band umfasst Kapitel zur Wort- und zur Satzgrammatik, zur Rechtschreibung, zu den schriftlichen Darstellungsformen, zur Sprech- und Vortragsschulung und schliesslich zur Sprachkunde, wo Phraseologismen relativ breite Beachtung finden.

KLETT SPRACHBUCH Ausgabe A/B für Gymnasien, Realschulen, Orientierungsstufe

K. BEILHARDT u.a.

Klett-Verlag Stuttgart, 1. Auflage 1976 ff.

In beiden erwähnten Bundesländern ist die Ausgabe A/B als Lehrmittel für Gymnasien und Realschulen zugelassen, zumindest in Baden-Württemberg auch die C-Ausgabe für Hauptschulen, die auf der gleichen Konzeption beruht. Die sechs Bände richten sich ebenfalls an Schüler des 5.-10. Schuljahres.

KLETT SPRACHBUCH verfolgt zwei Grundziele, denen es gemessen am Seitenumfang etwa gleich grosse Bedeutung beimisst: Kommunikations- und Sprachlehre. Die Kommunikationslehre ist nach Sprech- oder Schreibintentionen gegliedert (z.B. Auskunft geben und einholen; Entscheidungen begründen; Nachricht geben), während die Sprachlehre aus einem systemati-

19 Quellen: Amtsblatt des Baden-Württembergischen Ministeriums für Kultus und Sport "Kultus und Unterricht", März 1981
Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 9/1980

schen Grammatikkurs und aus Wortlehre besteht. Hinzu kommen jeweils kurze Kapitel über Rechtschreibung und Zeichensetzung. Das Lehrmittel macht einen ansprechenden Eindruck; es ist reich illustriert mit Fotos, Cartoons, Schaubildern, Zeitungsseiten, Variation der Schriftbilder usw.

8.4. Phraseologische Analyse

8.4.1. Kapitelaufbau

Ich will nicht der Reihe nach für jedes Lehrmittel darstellen, wie es die Phraseologie behandelt, sondern ich verfolge einen Teilaspekt nach dem andern jeweils quer durch die Auswahl der Lehrmittel hindurch, da es ja weniger auf die Beurteilung bestimmter Bücher als vielmehr auf eine Bestandesaufnahme zuhanden der "Phraseologiedidaktik" ankommt. Daher hält sich die Gliederung an die Checkliste, die S. 111 schon aufgeführt wurde.

Da die Sprachbücher nur aus spezieller, phraseologischer Sicht untersucht werden, verbieten sich selbstverständlich sichere Schlüsse auf ihre allgemeine Eignung für den Unterricht.

8.4.2. Lassen die Verfasser ein phraseologisches Bewusstsein erkennen?

Sucht man in den Kommentarbänden zu den Sprachbüchern nach Angaben darüber, welche Stellung die Phraseologie im Lehrmittel oder im Unterricht einnehmen soll, so muss man zum Schluss kommen, Phraseologie existiere im Sprachverständnis der Verfasser überhaupt nicht. Jedenfalls findet sie in den Einführungen zuhanden der Lehrer keine Erwähnung. Diese Einführungen sind nicht alle gleich ausführlich. Am weitesten geht diejenige des SCHWEIZER SPRACHBUCHs, die z.B. dem 4. und 5. Band einen 110seitigen allgemeinen Teil vorausschickt, der sehr detailliert die Bedingungen und Ziele des Deutschunterrichts nennt und darlegt, wie sie mit dem Sprachbuch erreicht werden könnten. Doch auch hier findet man nichts über phraseologische Lernziele, weder in den langen Ausführungen zur Sprachbetrachtung noch im Abschnitt Stil-schulung.

Phraseologisches Bewusstsein lässt einzig der Verfasser von SPRECHEN und SCHREIBEN erkennen, der in seiner Sprachtheorie den Phraseologismen eine wichtige Stellung zwischen Wort, Satz und Rede zuweist. Mit "paarigen Wendungen", "bildhaften Wendungen" und "Sprichwörtern" (Theorieteil S. 16) bezieht

er dann freilich nur die auffälligsten Erscheinungen in den Stilunterricht ein. Von dieser einen Ausnahme abgesehen schenken die Verfasser den phraseologischen Wortverbindungen zumindest in den sprachdidaktischen Ueberlegungen zu ihren Lehrmitteln wenig bis gar keine Beachtung.

8.4.3. Kommen die Phraseologismen mit ihren Eigenschaften und kommunikativen Leistungen zur Sprache? Welche? Wie?

Auch in allen untersuchten Schülerbüchern nehmen phraseologische Erscheinungen eine marginale Stellung ein. Keines der Bücher enthält eine eigentliche Unterrichtsreihe zur Phraseologie, die verschiedene Typen fester Wortverbindungen und ihre Eigenschaften behandeln würde. Auch die Lehrmittel mit starker Ausrichtung auf Sprachbetrachtung thematisieren Phraseologismen immer nur in einem anderen Zusammenhang. Diese generell doch recht beiläufige Behandlung der Phraseologismen soll hier nachdrücklich festgehalten werden, denn die folgende Analyse könnte durch ihren Umfang leicht den gegenteiligen Eindruck erwecken.

Recht grosse Einigkeit besteht unter den Verfassern, dass die Besprechung phraseologischer Erscheinungen nicht vor dem sechsten bis siebten Schuljahr sinnvoll sei. In den Primarschulbüchern fehlen noch Hinweise auf Redensarten oder andere phraseologische Wortverbindungen. Aspekte wie Festigkeit, Bildhaftigkeit oder geschichtliche Herkunft kommen noch nicht zur Sprache. Weil die abgedruckten Texte noch fast frei von Phraseologismen sind, ergibt sich schon gar nie die Gelegenheit, sie bewusst zu beachten. Doch werden sie wohl nicht unabsichtlich ausgeklammert, denn man will ja erst ganz elementare Einsichten in den Bau der Sprache vermitteln.

Eine bemerkenswerte Ausnahme bildet das KLETT SPRACHBUCH, indem es die metaphorische Bedeutung von Redensarten schon im 5. Schuljahr aufgreift (und dann in den restlichen fünf Bänden von Phraseologismen nie mehr etwas hören lässt!). Im Zusammenhang der Bedeutungsübertragung von Wörtern erfährt der Schüler, dass auch ganze Phraseologismen metaphorische Bedeutung tragen können. Er liest Anekdoten, in denen Herr Wörtlich und Herr Bildlich für Pointen sorgen: Herr Wörtlich reagiert auf Redensarten mit unangemessenem Verhalten (sucht zum Beispiel den roten Faden unter dem Rednerpult), Herr Bildlich stellt Redensarten pantomimisch dar (beisst in einen grasgrünen Apfel). Darauf wird der Schüler ermuntert, sich ähnliche Geschichten und Ratespiele ausdenken. Eine weitere Übung schliesslich versucht das Bewusstsein für die Anschaulichkeit von Redensarten zu schärfen

und warnt zugleich vor zu starker Bildhäufung (SB 5 S.97):

1. Versuche, mit solchen Redensarten den Sinn der folgenden Sätze anschaulicher auszudrücken:

„Tu doch nicht so, als wärest du hier der führende Mann! Wenn wir nicht gemeinsam vorgehen, wird uns Vater den ganzen Plan vereiteln, irgend etwas Schlechtes kann er immer daran finden.“ — „Gib bloß du nicht so an! Wenn du nicht deine unnötigen Bemerkungen dazu machst, wird er schon nicht alles so genau nehmen. Schließlich muß er die Fahrt bezahlen und will das Geld nicht unnötig ausgeben.“ — „Ach, wir müssen ihm schon alles klar sagen, sonst meint er bloß, wir wollten ihm schmeicheln und es ihm schmackhaft machen. Er läßt sich nicht gern überlisten.“

2. Findest du es gut, wenn *alle* diese Sätze, nicht nur einige davon, durch die anschaulichen Redewendungen ersetzt werden?

Was hier im Band für das 5. Schuljahr einen spielerischen Anfang ohne viel theoretische Ergebnissicherung darstellt, wird in den folgenden Jahren leider nicht fortgeführt. Phraseologisches kommt im ganzen Lehrwerk nie mehr zur Sprache. Entweder halten es die Autoren für so nebensächlich, dass sie sich den Luxus seiner Thematisierung gar nicht leisten wollen. Oder aber sie haben die Phraseologismen ob der systematischen Wort- und Satzlehre ganz einfach vergessen. Der Verzicht ist jedenfalls umso weniger begreiflich, als das Lehrmittel vorab am Gymnasium Verwendung findet, wo Sprachreflexion am weitesten gehen könnte.

Das Thema Metaphorik, unter dem das KLETT SPRACHBUCH Phraseologismen ausschliesslich bespricht, steht auch bei den anderen Lehrmitteln der Oberstufe deutlich im Zentrum. Gerade DEUTSCH FUER DICH und ARBEITSBUCH DEUTSCH, die beide für Hauptschüler konzipiert sind, legen darauf besonderen Wert. Beide Lehrmittel gehen erklärterweise von der Annahme aus, Hauptschüler mit ihrem restringierten Sprachschatz hätten besondere Mühe, bildhafte Ausdrucksweise zu verstehen und anzuwenden, und sie begründen die wiederholte Thematisierung der Metaphorik mit der Hoffnung, ein Stück Sprachbarriere abzubauen (ARBEITSBUCH DEUTSCH LB 4 S.12 und DEUTSCH FUER DICH LB 1 S.63). Diese kompensatorische Förderung geschieht sicher zu Recht, hat doch auch unser Ergänzungstest (Kap.5.2) bestätigt, dass Hauptschüler mehr Mühe mit Phraseologismen bekunden als ihre Altersgenossen auf weiterführenden Schulen. Nur sollte diese Förderung nicht mit zuviel Reflexion belastet sein, sondern in erster Linie den Sprachschatz erweitern.

Auf welche Weise behandeln nun die Lehrmittel die Metaphorik der Redensarten?

Beim ARBEITSBUCH DEUTSCH sind die Hinweise verstreut zu finden, die Darbietung ist aber meistens die gleiche, eher

phantasielose: Eine knappe Bemerkung, gewisse Wörter seien zuweilen bildhaft zu verstehen, geht einer Reihe von Redensarten voraus, die der Schüler erklären soll.
Ein Beispiel aus SB 2 S.91:

Bildhafter Gebrauch des Hauptworts

Schalte das **Licht** ein!

Mir geht ein **Licht** auf.

Erklärt, was die Redensarten bedeuten!

Bei dem ist der Groschen gefallen.

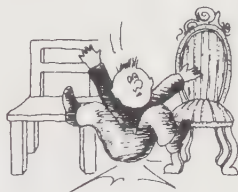
Du stehst auf der Leitung.

Mit dir habe ich mein Kreuz.

Jetzt sitze ich zwischen zwei Stühlen.

Du hast den Nagel auf den Kopf getroffen.

Er hat sich ins eigene Fleisch geschnitten.



Ausgehend von diesem Beispiel sollen drei Aspekte der Metaphorikbehandlung betrachtet werden.

1. erwecken der Titel und der Fettdruck des Wortes "Licht" den Eindruck, die Bedeutungsübertragung betreffe nur ein Einzelwort. Damit wird die wichtige Einsicht, dass die Metaphorik an die ganze Wendung gebunden ist, zumindest nicht erleichtert. Andere Lehrbücher machen in dieser Hinsicht den gleichen Fehler. DEUTSCH FUER DICH zum Beispiel zeigt die Bedeutungsübertragung hauptsächlich an Substantiven und Adjektiven auf. Zwar enthält ein Teil der Übungen auch Phraseologismen, doch fehlt in diesen Fällen jeder Hinweis darauf, dass die Metaphorik mit dem Phraseologismus steht und fällt. Genauso verfährt das SPRACHBUCH, wo es anhand von Phraseologismen auf die Möglichkeit übertragener Bedeutung aufmerksam macht, diese aber durch Anweisung und Schriftbild dem Verb "gehen" allein zuschreibt (SB 6.Kl. S.37):

d) Das Wort «gehen» allein kann vielerlei bedeuten. Erklärt die folgenden Ausdrücke:

aus dem Leim *gehen*

das Fenster *geht* gegen Osten

krumme Wege *gehen*

mit der Mode *gehen*

in sich *gehen*

er lässt sich *gehen*

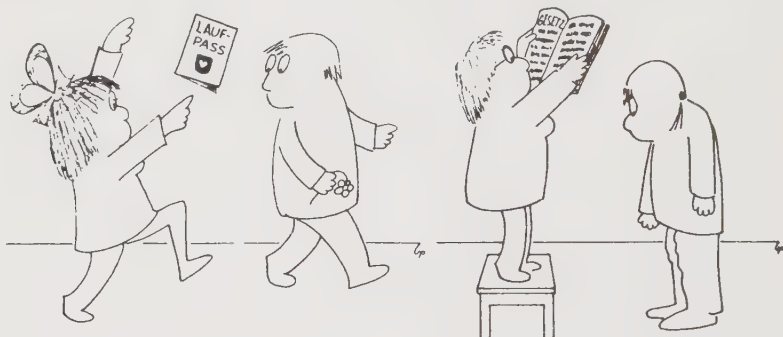
das *geht* über seine Kraft

er ist von uns *gegangen*

Einzig das SCHWEIZER SPRACHBUCH wird der ganzheitlichen metaphorischen Bedeutung phraseologischer Wortverbindungen gerecht. Es widmet zwar den Phraseologismen - wie alle anderen Bücher auch - nirgends ein eigenes Kapitel, sondern verwendet sie primär als Sprachmaterial in anderen Zusammenhängen, wo es sie nur zusätzlich einer phraseologischen Betrachtung unterzieht. So kommt der Band 9 im Horizont des sinnbildlichen Verstehens ganzer fiktionaler Texte auf

bildhafte Redensarten zu sprechen (S.126). Von der Einsicht her, dass es ganze Texte gibt, die metaphorisch aufzufassen sind, ist es naheliegend und zutreffend, Redensarten als in der Languge schon festgelegte Metaphern zu bestimmen. Und die Frage (Bedeutung von "seinen Weg machen - eine Linie haben - ein Konzept haben" im Vergleich zur Bedeutung der Einzelwörter "Weg - Linie - Konzept"?) ist geeignet klärzumachen, dass der ganze Phraseologismus den metaphorischen Sinn trägt.

2. scheint mir die Zeichnung des zwischen die Stühle fallenden Jungen nicht sehr glücklich. Unterhaltsame Zeichnungen dieser Art, die den wörtlichen Sinn eines Phraseologismus darstellen, lockern natürlich auf, und diese Wirkung machen sich viele Sprachbücher zunutze. Zeichnungen könnten aber über die Unterhaltsamkeit hinaus zu Einsichten verhelfen. Der Band 7/8 des SCHWEIZER SPRACHBUCHS enthält z.B. Zeichnungen, die nicht bloss den wörtlichen Sinn der Redensarten in Szene setzen, sondern den metaphorischen Sinn mitenthalten und so die Bedeutungsübertragung direkt nachvollziehen lassen (S. 92):



Mädchen, einem Burschen den Laufpass g

Frau, ihrem Mann die Leviten l

3. wirken Uebungen wie die abgedruckten aus ARBEITSBUCH DEUTSCH und SPRACHBUCH nicht sehr motivierend, weil sie die Phraseologismen schulbuchmässig und ohne Kontexte auflisten. Didaktisch wirksamer, weil näher an Sprachwirklichkeit und Schülerinteresse, ist die Betrachtung bildhafter Phraseologismen z.B. im Zürcher DEUTSCH FUER DICH gestaltet. Band 1 kommt beim Thema Werbung auf sie zu sprechen. Die verschiedenen sprachlichen Mittel der Werbung und ihre Wirkweisen werden an einer Vielzahl authentischer Werbesprüche aus Zeitungen und Zeitschriften untersucht. Dabei lernt der Schüler, dass die Werbung neben Slogans mit Reimen, Vergleichen, Neubildungen auch Phraseologismen zur Verkaufsförderung verwendet (SB 1 S. 77):

Die folgenden Slogans prägen sich so leicht ein, weil sie sich auf Redewendungen und Sprichwörter stützen. Sucht sie!

Incabloc bringt den Unterschied an den Tag
Liebe auf den ersten Griff (rotel)
Bastler, bleib bei deinem Leim (Cementit)
Araldit - ewig währt am längsten
Der Leim des Columbus (Cementit)

Sehr einleuchtend kann an diesen Beispielen die Einprägbarkeit phraseologischer Wortverbindungen aufgezeigt werden. Zudem könnte ohne weiteres auch die - hier spielerisch verletzte - Festigkeit thematisiert werden; das wird hier versäumt.

Im Band 3 befasst sich eine ganze, relativ umfangreiche Übungsreihe (der 4. Arbeitskreis) mit Redensarten. Sie verfolgt als Hauptabsicht, den Schülern die Bildhaftigkeit und Anschaulichkeit von Redensarten, Sprichwörtern und Vergleichen nahezubringen, ohne sie zu Stilblüten zu verleiten. Aufs Thema führt diesmal eine Reihe von Zeitungsschlagzeilen, an denen sich wie bei den Werbeslogans besprechen lässt, wie die Anschaulichkeit und Eingängigkeit von Redensarten funktional eingesetzt werden (Beispiel: Citroën sieht das Ende des Tunnels).

Dass bildhafte Phraseologismen besonders anschaulich, relativ fest und dadurch einprägsam sind, diese Eigenschaften vermittelt DEUTSCH FUER DICH am überzeugendsten, eben weil es sie an interessantem Textmaterial vorführt und bespricht. Andere Sprachbücher beachten sie überhaupt nicht oder begnügen sich mit beiläufigen Hinweisen. Einzig das österreichische ARBEITSBUCH DEUTSCH will in der folgenden Gegenüberstellung von Phraseologismen und freien Synonymen die Anschaulichkeit als stilistische Wirkung nahebringen (SB 4 S. 38):

Vergleicht die gegenübergestellten Wendungen und prüft, welche anschaulicher wirken!

Ehe man sich jemandem anvertraut, soll man ihn genau prüfen.
Er hat mich schon einmal getäuscht.

Den hast du auf mich aufmerksam gemacht.

Für das alles wollte er mich verantwortlich machen.

Damit kann man keine Aufmerksamkeit mehr erregen.

Ehe man sich jemandem anvertraut, soll man ihn auf Herz und Nieren prüfen.
Ich bin ihm schon einmal auf den Leim gegangen.

Den hast du mir auf den Hals gehetzt.

Das alles wollte er mir in die Schuhe schieben.

Damit lockt man keinen Hund mehr hinter dem Ofen hervor.

Sammelt bildhafte Redensarten und überträgt sie in eine sachliche Sprache!

Die Beispielsätze beweisen die Anschaulichkeit recht überzeugend, doch müsste hier eigentlich zudem die Erkenntnis vermittelt werden, dass bildhafte Sprache nicht an sich höherwertig ist, sondern in vielen Fällen, in denen sachliche Sprache gefordert ist, gar unzweckmässig sein kann, weil sie ungenauer, emotionaler und konnotativer ist.

Damit ist ein weiterer wichtiger Aspekt der Phraseologismenbetrachtung angeschnitten: die Konnotation und die stilistische Besetzung. Phraseologismen können mindestens ebensosehr wie andere Lexeme bestimmte Assoziationen und Gefühle auslösen, Stimmungen hervorrufen, stilistischen oder situativen Gebrauchsbeschränkungen unterliegen, speziellen Soziolekten oder Funktiolekten angehören. Davon vernimmt der Schüler, generell gesagt, in den untersuchten Lehrmitteln herzlich wenig. Fast überall, wo phraseologische Wortverbindungen bewusst reflektiert werden, werden sie ohne authentische Kontexte, gewissermassen keimfrei aufgeführt, wenn möglich im Infinitiv. Es fehlt daher an der Gelegenheit oder Notwendigkeit, auf Nebentöne oder Stillagen einzugehen.

Als Beispiel mag ein längerer Ausschnitt aus SPRACHERZIEHUNG dienen, der später noch unter anderen Gesichtspunkten analysiert werden soll. Im Band 3 (7. Schj.) unterzieht SPRACHERZIEHUNG erstmals Phraseologismen einer näheren Betrachtung. Dabei beachtet und bespricht es ausschliesslich Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten, in erster Linie wegen ihrer Bildhaftigkeit. Eigenschaften wie Festigkeit, Einprägsamkeit, bequeme Verwendbarkeit, die auch an Zwillingsformeln und nicht-bildhaften Phraseologismen demonstriert werden könnten, verschweigt es. SB 3 S. 26 ff.:

37 Unsere **Redensarten** sind ein farbenfrohes Bilderbuch, und es lohnt sich schon, in diesem Buche zu lesen. Einige Proben daraus:

Jemandem einen Schabernack spielen. Für jemand die Hand ins Feuer legen. Auf die Folter spannen. Fest im Sattel sitzen. Böses im Schilde führen. Kurz vor Torschluß ankommen. Jemandem heimleuchten. Ins Handwerk pfuschen. Etwas aufs Korn nehmen. An einem Strange ziehen. Leeres Stroh dreschen. Über die Schnur hauen. An den Nagel hängen. Auf die Goldwaage legen.

Erkläre die **ursprüngliche Bedeutung** dieser Redensarten und ihren **gegenwärtigen Bildgehalt**, die **übertragene Bedeutung**.

Meisterliche Bildsprache und Gleichnisrede findest du auch in der Bibel. Daraus stammen folgende Proben:

Nicht wert sein, jemandem die Schuhriemen zu lösen. Klug sein wie die Schlangen und ohne Falsch wie die Tauben. Ein Wolf in Schafskleidern sein. Neuen Wein in alte Schläuche füllen. Mit gleicher Elle messen. An seine Brust schlagen. Sein Licht unter den Scheffel stellen.

Neuere Redensarten, die nicht „fein“ klingen, aber gebräuchlich sind: Jemanden aufs Kreuz legen. Keinen Fuß auf die Erde kriegen. Wir werden das Kind schon schaukeln. Er wird kalte Füße kriegen. Dir will ich Dampf machen. Bist du aus den Gleisen geraten? Heute herrscht in der Klasse Hochspannung. Ist der Groschen nun gefallen? Du hast wohl eine Mattscheibe. Hast du 'nen langen Draht!

Erkläre den Sinn dieser Bilder und Gleichnisse!

Einer solchen Darstellung geht jedes Bewusstsein von der Funktiolektvielfalt der Sprache ab. Dem Schüler fehlt die Möglichkeit, die Phraseologismen in Gebrauchskontexten zu sehen und daraus ihren Kurswert zu erkennen. Die einzige Gebrauchswertangabe ist eine höchst fragwürdige, normative. Der Schüler erhält den Eindruck, Redensarten unserer Tage seien an sich weniger wertvoll, er erfährt nicht, dass sie in gewissen Funktiolekten und Textsorten genauso möglich und angemessen sind wie die feierlich-biblischen in anderen.

Immerhin macht das gleiche Lehrmittel als einziges darauf aufmerksam, dass Redensarten das Gesagte emotional färben können. Band 4 (S. 118 f.) erörtert speziell Uebertreibungen (aus allen Wolken fallen; lügen, dass sich die Balken biegen) und Abschwächungen oder Verhüllungen (über den Durst trinken; es mit der Wahrheit nicht genau nehmen). Auch die Scherzhaftigkeit vieler Phraseologismen kommt zur Sprache; allerdings scheint es mir nicht ganz unbedenklich, wenn Redensarten schlankweg als Rezept für Frohsinn und Heiterkeit empfohlen werden (SB 3 S. 117):

"Ein heiterer, fröhlicher Mensch wird mit den Schwierigkeiten des Lebens viel leichter fertig als ein griesgrämiger Nörgler. Wenn er spricht, verwendet er gern humorvolle Ausdrücke oder Redewendungen, woran unsere Muttersprache sehr reich ist."

Der Konnotation und stilistischen Besetzung wirklich bewusst scheinen sich die Verfasser von DEUTSCH FUER DICH zu sein. Zwar präsentieren auch sie Listen kontextloser Redensarten ohne weiteren Kommentar. Wer jedoch den Lehrerband gründlich konsultiert, wird seine Schüler auch für diese Eigenschaften sensibilisieren. LB 3 S. 101:

"Es ist unbedingt darauf hinzuweisen, dass die in den Uebungen zusammengetragenen Synonyme [phraseologische und freie Wortverbindungen] zwar einen ähnlichen Sinn haben, aber nicht beliebig austauschbar sind. Sie haben alle ihre eigenen Bedeutungsnuancen und liegen auf ganz verschiedenen Stilebenen. Es muss in jedem Fall geprüft werden, ob ein bildhafter Ausdruck in den Zusammenhang passe."

Was hier erkennbar wird, gilt allgemein für DEUTSCH FUER DICH: Der Schüler findet in seinem Buch keinerlei metasprachliche Überlegungen oder Merksätze. Erst der Lehrer soll mit seinem Mehrwissen, das er unter anderem aus dem Lehrband bezieht, zu phraseologischen Einsichten verhelfen. Diese werden nicht als eigentlicher Lernstoff verstanden. Zumindest für Real- bzw. Hauptschüler, die mit weniger Stoff als Gymnasiasten belastet werden können, ist dieser Weg zweifellos der richtige.

8.4.4. Betont das Lehrmittel die kulturhistorische Erklärung von Phraseologismen?

Wie das Kapitel 8.4.3. gezeigt hat, heben die Lehrmittel, sofern sie Phraseologismen überhaupt in die Reflexion über Sprache einbeziehen, hauptsächlich die Metaphorik und Bildhaftigkeit hervor. Daher könnte man vermuten, dass sie auch die oftmals kulturhistorisch interessante Bildebene der Redensarten und Sprichwörter ein wenig ausleuchten würden. In Wirklichkeit legen die acht Lehrmittel der Herkunftserklärung ganz unterschiedliche Bedeutung bei. Die Bücher für die Primarstufe klammern sie ganz aus, ebenso die Hauptschulbücher ARBEITSBUCH DEUTSCH und DEUTSCH FUER DICH und die Mehrheit der übrigen Oberstufenbücher. Das Zürcher Sekundarschulbuch SPRECHEN UND SCHREIBEN hingegen und die deutsche SPRACHERZIEHUNG, das im vergleichbaren Schultyp verwendet wird, nehmen die Bilderklärung sehr wichtig.

SPRACHERZIEHUNG legt dem Schüler fast ausschliesslich altergebrachte Redensarten vor, deren Bildspender Berufe und Lebensverhältnisse der vorindustriellen Gesellschaft sind. Unter Überschriften wie "Zeugen des deutschen Rittertums" und "Landsknechtsleben" werden ausgiebig Phraseologismen reмотiviert (SB 4 S. 113 f.). Dem Schüler soll vor allem klargemacht werden, aus welcher Zeit viele unserer Redensarten und Sprichwörter stammen und welche Bilder in ihnen stecken. In dieser Hinsicht aufschlussreich ist auch der oben S. 126/127 wiedergegebene Ausschnitt, der die Redensarten mit vorindustrieller bzw. biblischer Herkunft als sinnhaftes, wertvolles Sprachgut preist, Phraseologismen aus unserer Zeit jedoch abschätzig als nicht "fein" einstuft. Diese (sprach)konservative Haltung scheint mir vorab aus zwei Gründen unhaltbar. Erstens sind viele der jungen Redensarten (Bist du aus den Gleisen geraten? Ist der Groschen nun gefallen?) für die Schüler mindestens so anschaulich wie die biblischen Bilder, die nicht unmittelbar in ihrem Erfahrungsbereich liegen (Scheffel, Elle, Weinschläuche). Zweitens vermitteln ja altbekannte Redensarten und Sprichwörter nicht immer nur ewige Wahrheiten und Lebenserfahrungen, sondern zuweilen auch überholtes oder ideologisches Gedankengut. In dem das Lehrbuch einseitig und gehäuft alte Phraseologismen

bringt, hilft es womöglich noch mit, zweifelhafte Anschauungen zu zementieren, besonders wenn es wie in der folgenden Übung dazu auffordert, den Sinn schriftlich festzuhalten oder zu einem Sprichwort eine Geschichte zu erzählen.
SPRACHERZIEHUNG 3 S. 115:

Fleiß bringt Brot, Faulheit Not. Treue Hand geht durchs ganze Land. Ehrlich währt am längsten. Man muß das Eisen schmieden, solange es heiß ist. Wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Talers nicht wert. Spare in der Zeit, so hast du in der Not. Ordnung hilft haushalten. Jeder ist seines Glückes Schmied. Ein gutes Gewissen ist ein sanftes Ruhekissen. Bescheidenheit das schönste Kleid. Sein geht über Schein. Mit dem Hute in der Hand kommt man durch das ganze Land.

Welche menschlichen Eigenschaften werden in diesen Sprichwörtern gelobt?
Versuche den Sinn kurz schriftlich wiederzugeben!

Auch SPRECHEN UND SCHREIBEN, das wiederholt auf Phraseologismen eingeht, hat die derivationelle Basis oder Bildebene der Redensarten stärker im Blick als etwa ihre stilistischen Gebrauchsbedingungen, die doch gerade in einer Stilschule wie SPRECHEN UND SCHREIBEN ebenso wichtig wären. Laut Kommentarband sollte sich der Lehrer nicht mit der Bedeutungsumschreibung der Redensarten und Sprichwörter begnügen, sondern jeweils auch erläutern, aus welcher Zeit und aus welchen Berufs- oder Lebensbereichen sie stammen. Weniger sprachkonservativ, dafür schülergerechter als in SPRACHERZIEHUNG, wirkt das angebotene Sprachgut, etwa Phraseologismen aus der Welt der Technik (ins Schleudern kommen; grünes Licht geben) oder rund um Körperteile (lange Finger haben; auf eigenen Füßen stehen).

8.4.5. Weist das Sprachbuch nur auf bildhafte Phraseologismen hin?

Bisher war nur von Redensarten und Sprichwörtern die Rede, und es ist klar, dass diese auffälligsten phraseologischen Formen in der Sprachbetrachtung am meisten Beachtung finden. Dennoch könnte auf der Oberstufe auch zur Sprache kommen, dass es ausser bildhaften Phraseologismen weitere verfestigte Formeln, bevorzugte Analysen und Klischees gibt. Zumindest auf die für Gebrauchstexte charakteristischen Streckformen sollte eingegangen werden.

Zu den schweizerischen Sprachbücher gibt es in dieser Hinsicht wenig zu sagen. Sie thematisieren fast ausschliesslich bildhafte Phraseologismen, obwohl etwa in den Texten des SCHWEIZER SPRACHBUCHs auch viele nicht-metaphorische Phraseologismen

vorkommen. Nur SPRECHEN UND SCHREIBEN stellt die Streckformen einmal ins Zentrum einer Uebung (St 203); doch kommen die Sprichwörter, die Lieblingskinder des Verfassers, ungleich öfter zum Zuge, so dass sie gewiss auch beim Schüler zu einer Ueberbewertung führen.

Auch das deutsche Lehrmittel SPRACHERZIEHUNG bespricht pragmatische oder gesprächsspezifische Phraseologismen nirgends bewusst. Erstaunlich ist das nicht, da es die gesprochene Sprache ohnehin stiefmütterlich behandelt. Wohl aufgrund dieses Unverständnisses für die Sprechsprache stellt es (im Band 4 S. 97) Formeln, die als Gliederungssignale der Rede ihre Berechtigung haben (ich würde meinen; ich möchte die Frage anschneiden; lassen Sie mich schliessen; ich betone), als Allerweltsausdrücke dar, die es zu vermeiden gelte:

2. Sind dir die folgenden Wendungen schon aufgefallen? Wie kann man sie ersetzen? (Manche sind auch überflüssig!)

Ich darf (möchte) noch sagen, erwähnen, bemerken – es ist mir ein besonderes Anliegen – das kommt an – ich möchte die Frage anschneiden – man kann nicht ausschalten – fraglos ergibt sich daraus... das ist nicht tragbar – ich betone – mit besonderer Freude – wenn ich bedenke – das kommt nicht in Frage – wir müssen uns fragen – angesichts der Tatsache, daß... – Lassen Sie mich schließen... – das ist eine echte Frage – es ist mir ein echtes Bedürfnis – ich würde meinen.

Auch das Verständnis für die Berechtigung von Streckformen geht der SPRACHERZIEHUNG völlig ab. Im 9. Schuljahr wird im Rahmen der Ausdrucksübungen vor dem Nominalstil gewarnt. Dabei werden Streckformen in Bausch und Bogen verworfen mit der Begründung, die Ausdrucksstärke des Satzes werde stets durch das Verb bestimmt. Der Schüler soll daher zum Beispiel in Gebrauchstexten Streckformen aufspüren und in einfache Verben umwandeln, oder er soll dasselbe mit kontextlosen Streckformen tun, so etwa in der folgenden Uebung (SB 5 S.62):

1. Ersetze die Streckverben durch einfache Verben!

eine Aufbesserung erfahren, einer Sache Rechnung tragen, zur Anschaffung bringen, einer Prüfung unterwerfen, in die Wege leiten, in Wegfall kommen, unter Beweis stellen, einen tiefen Eindruck machen, zum Ausdruck bringen, die Frage stellen, die Feststellung treffen, eine Unterredung haben, in Erwägung ziehen, in Bearbeitung nehmen, eine Verfügung erlassen, in Angriff nehmen, in Erscheinung treten, die Zustimmung geben.

Dass Streckformen in Wirklichkeit oft Vorteile bieten, indem sie zum Beispiel syntaktisch flexibel, passivierbar und durch Attribute ausbaufähig sind, bleibt dem Schüler vorenthalten.

Glücklicher in der Behandlung sowohl der Streckformen wie der pragmatischen Phraseologismen verfährt das österreichische ARBEITSBUCH DEUTSCH. Es bespricht die Streckformen nicht als isolierte Sprachzeichen wie SPRACHERZIEHUNG, sondern im Zusammenhang mit dem Nominalstil von Gebrauchstexten (SB 4 S. 112). An einem Ausschnitt aus dem Berufslehrgesetz wird die Beobachtung gemacht, dass feste Fügungen wie "Rechnung tragen; in Gang setzen; Anordnungen treffen" für Gebrauchstexte typisch sind, dass dadurch die inhaltliche Aussage ins Substantiv verlegt wird und sehr oft gegenüber dem einfachen Verb eine Bedeutungs differenzierung gewonnen wird. Der Schüler lernt somit, Streckformen nicht grundsätzlich abzulehnen, sondern sie als normale Ausdrucksmittel zu bejahen. Er wird aber auch dazu angehalten, sie nur zu verwenden, wenn sie mehr aussagen als einfache Verben.

Jeder der vier Jahrgangsbände von ARBEITSBUCH DEUTSCH versucht auch, die Fähigkeit zur mündlichen Kommunikation zu schulen durch Sprechanlässe, Gesprächsprotokolle, Rollengespräche usw. An einer Stelle, im Band 4 S. 4, wird dabei kurz auf die Rolle pragmatischer Phraseologismen eingegangen. Dem Schüler wird bewusst gemacht, dass viele alltägliche Situationen im Umgang mit den Mitmenschen wie Begegnungen, Einkäufe, Konversationen, Abschiede, Gratulationen usw. von Formeln, von allgemeinen Redensarten gesteuert werden. Der Verfasser vermeidet es zu Recht, solche pragmatische Wendungen als trivial oder sinnlos abzutun, sondern lässt den Schüler ihre kommunikativen Funktionen erkennen.

8.4.6. Betrachtet das Lehrmittel Sprichwörter, Werbeslogans, Parolen auch ideologiekritisch?

Schon im Zusammenhang der kulturhistorischen Erklärung klassischer Phraseologismen S. 128 habe ich gezeigt, wie eine rein affirmative Betrachtung den fragwürdigen Gehalt mancher Sprichwörter unter den Schülern tradieren und festigen kann. Fleiss bringt Brot, Faulheit Not; Treue Hand geht durchs ganze Land; Bescheidenheit das schönste Kleid - alles Beispiele der abgedruckten Uebung aus SPRACHERZIEHUNG -, solche Sprichwörter sind nicht direkt unwahr, sie vermitteln jedoch das Ethos des arbeitsamen, bedürfnislosen, treu ergebenden Bürgers, der glaubt, es stehe ihm nicht zu, weitergehende Interessen zu vertreten. Im Gegensatz zur SPRACHERZIEHUNG, die Sprichwörter bloss affirmativ behandelt, sollten Sprachbücher ideologieverdächtige Phraseologismen auch kritisch unter die Lupe nehmen. Mit dem gleichen geschärften Blick könnte auch der

Einsatz von Phraseologismen und Parolen in der wirtschaftlichen und politischen Werbung betrachtet werden.

Die untersuchten Sprachbücher enthalten entweder gar nichts dergleichen (SPRACHERZIEHUNG, KLETT SPRACHBUCH, DEUTSCH FUER DICH), oder sie begnügen sich mit kurzen Hinweisen und Anregungen. Eine Übungsfolge in SPRECHEN UND SCHREIBEN sieht zum Beispiel so aus, dass der Schüler die in einer Liste dargebotenen, unvollständigen Sprichwörter zu ergänzen und zu erklären hat (St 123). Laut Lehrerkommentar "kann eine Betrachtung folgen, die das Wesen des Sprichwortes herausarbeitet (überliefertes Erfahrungsgut in prägnanter Form, zeitlose Wahrheiten über menschliches Verhalten)". Schliesslich soll der Schüler die "zeitlose Wahrheit" des Sprichworts durch eigene Erlebnisberichte bestätigen. Erst im 9. Schuljahr relativiert SPRECHEN UND SCHREIBEN den lebenspraktischen Wert der Sprichwörter ein wenig, indem es nicht mehr verheimlicht, dass es einander widersprechende Sprichwörter gibt, sowohl innerhalb der deutschen wie zwischen verschiedenen Sprachen (Aller Anfang ist schwer - It is easy to begin).

Ebenfalls erst im 9. Schuljahr regt das SCHWEIZER SPRACHBUCH einmal kurz an, sich über die Wahrheit und Verlässlichkeit von Sprichwörtern Rechenschaft zu geben (SB 9 S. 100). Obwohl dieses Lehrmittel im übrigen den Schüler immer wieder zur aufmerksamen und kritischen Rezeption der Werbung und ihrer sprachlichen Mittel hinführt, klammert es sprachliche Stereotype stets davon aus. Unter den zahlreichen Werbebeispielen aus Zeitungen und Zeitschriften finden sich keine phraseologischen, obwohl sie in Wirklichkeit sehr beliebt sind.

DEUTSCH FUER DICH lässt Sprichwörter unter anderem im Arbeitskreis "Fabeln" kurz in Erscheinung treten. Nachdem die Schüler sich eingehend mit Fabeln abgegeben haben, werden sie dazu angeregt, zu vorgegebenen Sprichwörtern eigene Fabeln zu schreiben und vorzulesen (SB 2 S. 77). Diese produktive Arbeit ist gewiss reizvoll. Auch macht sie dem Schüler den lehrhaften Charakter der Sprichwörter sehr deutlich bewusst. Doch werden dabei die einzelnen "Weisheiten" und "Lebenserfahrungen" nicht auf ihre Stichhaltigkeit hinterfragt.

In welcher Richtung eine kritische Sprichwortbesprechung gehen könnte, zeigt das österreichische ARBEITSBUCH DEUTSCH. Es präsentiert Sprichwörter satirisch verfremdet. Unter dem Titel "Mit Bedeutungen spielen" werden sie scherzhaft kontaminiert (Die Axt im Haus ist aller Laster Anfang; Müssiggang hat Gold im Mund), oder ihr Wahrheitsgehalt wird antithetisch als Ideologie entlarvt (Trocken Brot macht

Wangen rot - Schinkenbröter noch viel röter) (SB 4 S. 119). Freilich ist dies die einzige Stelle in den vier Bänden, wo Sprichwörter überhaupt vorkommen, und Werbeparolen oder andere Stereotype werden gar nirgends Gegenstand der Betrachtung.

8.4.7. Wird ein normiertes Schuldeutsch, eine ideale Hochsprache trainiert? Auch an phraseologischen Erscheinungen?

Ging es bisher um die Reflexion über Phraseologismen, so kommt nun die Stilschulung, soweit in ihr Phraseologisches relevant wird, in den Blick. Zwei Tests, die das stilistische Empfinden der Zürcher Schüler an phraseologischem Material bestimmen sollten, haben übereinstimmend ergeben, dass sich die Schüler im Laufe der Primarschule immer stärker auf ein Schuldeutsch mit dem Ideal des treffenden Wortes ausrichten und sich auf der Oberstufe dann eher wieder von ihm distanzieren. Sowohl die Streckformen mit speziellen Verben als auch die Klischeewendungen wurden in der 6. Klasse am höchsten bewertet (vgl. S. 86 und 103).

Aufschlussreich ist es nun zu sehen, dass das Zürcher Primarschulbuch SPRACHBUCH an der Ausbildung dieses Schuldeutchs mitbeteiligt sein könnte. Es zeichnet sich nämlich durch sehr häufige Wortschatzübungen aus, bei denen es immer wieder darum geht, dasjenige Wort zu finden, das zum Beispiel ein Geräusch, eine Bewegung, eine Farbe am genauesten trifft. Solche Übungen sind leicht herauszugreifen. Im 5. Schuljahr soll der Schüler z.B. Geräusche bezeichnen (5.Arbeitsblatt):

Eine Kette *rasselt*.
Dürres Laub *raschelt*.
Ein Glöcklein *bimmelt*.
Dürre Äeste *knacken*.
Ein 'Schwärmer' *knallt*.

Eine grosse Glocke *dröhnt*.
Ein Motorrad *rattert*.
Eine alte Stalltüre *knarrt*.
Ein Schlüsselbund *klirrt*.
Eine Rakete *zischt*.

In einer weiteren Übung sind Bewegungsverben einzusetzen (SB 6 S. 32 mit Lösungen aus dem Lehrerheft):

Petra *formt* aus Lehm eine hübsche Vase. - Vorsichtig *tupft* die Mutter mit einem Wattebausch das Blut weg. - Georg versucht, eine Fliege zu *haschen*, aber ohne Erfolg. - Unsere Katze schnurrt *be-*
haglich, wenn man sie *streicheilt* (*ihr das Fell krault*). - Unsere Mutter *knetet*, *bereitet* zu, *macht* den Teig für den Apfelkuchen noch selber. - Thomas erwacht und *tastet* im Dunkeln nach dem Lichtschalter. - Der Bergsteiger *klammert* sich an den winzigen Felsvorsprung. - Der Autofahrer *schüttelt* den Kopf und *tippt* mit dem Zeigefinger vielsagend an seine Stirn. - Bitte, *berühre* diesen Zaun nicht, denn er ist frisch gestrichen! - Vergnügt steht der

kleine Moritz am Brunnen und *schlägt, klatscht* mit seinen Händchen aufs Wasser. - Fritz *zerknüllt* die Zeitung zu einem festen Knäuel.
- Nein, ich schätze es gar nicht, wenn du mich in die Wange *kneifst*.

Anschliessend soll die Klasse gemimte Bewegungen treffend bezeichnen:

Bewegungen vorzeigen

Einige machen die hier genannten Bewegungen der Klasse vor, die andern bezeichnen sie mit dem richtigen Zeitwort:

die Arme <i>schlenkern</i>	die Arme in die Hüfte <i>stemmen</i>
auf den Zehen <i>wippen</i>	die Beine <i>übereinanderschlagen</i>
die Finger <i>spreizen</i>	sich vergnügt die Hände <i>reiben</i>
mit den Schultern <i>zucken</i>	die Hände zu Fäusten <i>ballen</i>
mit den Augen <i>zwinkern</i>	sich wohligh <i>recken</i> und <i>strecken</i>
mit dem Zeigefinger <i>drohen</i>	ein Auge <i>zukneifen</i>
die Arme <i>verschränken</i>	<i>kauern</i>

Es soll nicht bestritten werden, dass solche Uebungen geeignet sind, den Wortschatz zu differenzieren. Erfahrungen und Gedanken genau ausdrücken zu können, ist ein wichtiges Ziel des Deutschunterrichts. Räumt man den Wortschatzübungen aber übermässig viel Platz ein, so können sich unerwünschte Nebenwirkungen einstellen: 1. kann die dauernde Wiederholung des einen, sogenannt treffenden Ausdrucks zu klischeehafter Erstarrung führen (die treuen Hundeaugen; die Sonne lacht).

2. Oft schlägt das Lehrbuch für die Lücken ausgesprochen schreibsprachliche und seltene Wörter vor (z.B. eine Fliege *haschen*; die Arme *schlenkern*), so dass sich beim Schüler der Eindruck verstärken kann, Hochdeutsch sei eine schwierige, kaum sprechbare Sprache, die nicht viel mit dem gewohnten Schweizerdeutschen gemeinsam habe. Die Folge, dass Schweizer sich im hochdeutschen Gespräch kaum anders als schreibsprachlich ausdrücken können, ist bekannt.

3. In den meisten dieser Uebungen geht es nicht darum, sich in einer kommunikativen Situation zweckmässig auszudrücken, sondern das passende Wort ist Selbstzweck. Diese Art, unabhängig von Kontexten das treffende Wort zu trainieren, entspringt wohl dem herkömmlichen Ideal eines normativen "guten Deutsch" und baut dieses Ideal auch im Stilbewusstsein des Schülers auf.

Aehnliche Kritik kann man auch der Stilschule SPRECHEN UND SCHREIBEN nicht ersparen. Trotz aller Beteuerungen, das blossе Wortgeklingel zu vermeiden und den Sachbezug in den

Mittelpunkt zu stellen, gestaltet es einen grossen Teil seiner Uebungen verbalistisch. Die Schüler können ihren Stil nicht an zusammenhängenden, von einer konkreten Situation und Stillage bestimmten Texten schulen, sondern es werden ihnen stets in einer Liste isolierter Sätze vorgelegt, die sie gemäss der Standardnorm verbessern oder ergänzen müssen. In St 203 zum Beispiel sollen sie Streckformen mit "machen" verbessern, erfahren jedoch nicht, dass es auf die Stilebene eines ganzen Textes ankommt, ob nun Hausaufgaben erledigt oder gemacht, Kummer bereitet oder gemacht, Feste veranstaltet oder gemacht werden.

Noch undifferenzierter versucht SPRACHERZIEHUNG ein "gutes Deutsch" anzutrainieren, in dem es keine "Allerweltswörter", sondern nur "treffende Wörter" geben darf. Besonders eifrig übt es die Wortwahl im 5.-7. Schuljahr, zum Beispiel so (SB 1 S. 14):

- I. Wenn die Kinder sprechen lernen, so kennen sie erst wenige Wörter, die sie immer wieder anwenden. Sie sagen:

Da ist ein Mann. Da ist ein Haus. Ich tue Milch in den Topf. Ich tue schlafen. Der Mann macht die Tür heil. Die Mutter macht mir ein Kleid.

Solche Wörter, z. B. tun, machen, die anstelle eines genaueren Ausdrucks stehen, nennt man **Allerweltswörter**. Du mußt lernen, diese Wörter zu vermeiden. Wenn wir lebendig erzählen wollen, müssen wir für die einzelnen Tätigkeiten die richtigen Bezeichnungen verwenden.

Ersetze in den folgenden Beispielen das Allerweltswort!

- a) **tun**: Tu noch etwas Milch in den Kuchenteig! Mein Fuß tut mir weh. Mein Onkel tut Salz in die Suppe. Mutter tut Mehl in die Schüssel. Abends tue ich die Bücher in meine Tasche. Mein Onkel hat seinen Sohn in die Lehre getan.
- b) **machen**: Die Mutter macht einen Pudding. Ich mache meine Schuhe sauber. Der Elektriker macht unsere Lampe heil. Der Kaufmann macht eine Tüte zu. Ich mache die Tür auf. Wir machen einen Ausflug. Der Lehrer macht ein Buch auf. Der Bäcker macht Brötchen. Machen wir uns wieder einen Drachen?

Dass die häufige Verwendung von "tun" und "machen" nicht ein Merkmal der Kindersprache, sondern allgemein der gesprochenen Umgangssprache ist, wird hier verkannt, ebenso wie die Tatsache, dass diese Wörter auch in vielen Fällen schriftlicher Verwendung richtiger liegen als gesuchte, spezielle Ausdrücke. Die Erziehung zu einem starren "guten Deutsch" ist in diesem Lehrmittel unübersehbar.

Nicht alle Sprachbücher setzen in ihrer Ausdrucksschulung auf schematische Wortschatzübungen. DEUTSCH FUER DICH verzichtet ganz auf sie, hält sich jedoch in der Auswahl der Texte rigide an die Standardsprache. KLETT SPRACHBUCH und ARBEITSBUCH DEUTSCH enthalten ebenfalls keine Uebungen zum treffenden Wort, gehen aber noch weiter in der Abkehr vom Schuldeutsch;

sie führen in Uebungstexten zur Grammatik und Schreibschulung eine auffallend einfache Sprache, die oft der gesprochenen Umgangssprache nahek kommt.

Auch die Verfasser des SCHWEIZER SPRACHBUCHs versuchen bewusst zu verhindern, dass der Schüler eine simplifizierende Vorstellung einer einzig guten Schul- oder Hochsprache aufbaut. Sie arbeiten nicht mit eigentlichen Wortschatzübungen, sondern vertrauen darauf, dass das natürliche Kommunikationsbedürfnis, dem sie in mancher Weise entgegenkommen, die Ausdrucksfindung am besten motiviere. Deutlich erkennen sie die Fragwürdigkeit der Stilübungen, wenn sie im LB 5 S. 111 schreiben:

"Solche Uebungen sind aber, wenn sie losgelöst sind von einem wirklichen Schreibenanlass, etwa so empfehlenswert wie ein Trockenschwimmkurs, wenn man das Wasser jederzeit neben sich hat."

8.4.8. Warnt das Buch vor Stilblüten?

Ist es sinnvoll und notwendig, Schüler auf phraseologische Stilblüten, vorab auf Bildbrüche hinzuweisen und speziell entsprechende Stilübungen anzusetzen? Die Verfasser der analysierten Bücher scheinen davon mit Recht nicht viel zu halten. Bei der Durchsicht der Bücher - es sind gesamthaft immerhin 34 Bände - stösst man höchstens zwei- bis dreimal auf beiläufige Warnungen vor Bildvermischungen. Noch am meisten Bedeutung misst DEUTSCH FUER DICH den Stilblüten bei, wenn es im 3. Band zum Ziel der Ausdrucksschulung auf zwei Gefahren beim Gebrauch phraseologischer Wortverbindungen aufmerksam macht: in der ersten der folgenden Uebungen auf die Kombination oder Vermischung unverträglicher Phraseologismen und in der zweiten auf die Verletzung der Stilebene.

Redeblüten

Man kann im blinden Eifer auch auf die Nase fallen. Welche Redensarten sind in den folgenden Sätzen vermengt worden?

- Die Buben kamen wie der Blitz in die Wohnung hereingeschnelt
- Ich mochte für den Ausbau der Waldwege eine warme Lanze brechen
- Die Suppe, die ihr euch eingebracht habt, zeigt jetzt ihre Kehrseite
- Ich werde das leere Stroh, das mein Vorredner gedroschen hat, auf Herz und Nieren prüfen
- Er hat das Kirchenlicht nicht erfunden.
- Man sollte nicht zum voraus Gespenster an die Wand malen. (SB 3 S.55)

Die Aufgabe, Redensarten zu entflechten, mag Heiterkeit auslösen, und damit erfüllt sie ihren Zweck; spracherzieherisch dringlich ist sie jedoch nicht, denn die Schüler laufen in

Wirklichkeit kaum Gefahr, derart offensichtliche Bildbrüche zu schreiben. In den ausgewerteten Schüleraufsätzen kamen wohl Kontaminationen vor (vgl. S.80), doch handelte es sich durchwegs um weniger augenfällige Fehler, die auch durch solche Uebungen sicher nicht wirksam bekämpft werden können.

Nützlicher scheint mir allenfalls die nächste Aufgabe, weil sie das Bewusstsein dafür schärfen könnte, dass Phraseologismen nicht selten stilistisch besetzt sind und daher nicht in jedem beliebigen Kontext möglich sind. Allerdings spricht die Anleitung nur von unpassenden Verben, obwohl es zum Teil eben ganze Phraseologismen sind, die ersetzt werden müssen:

Vom passenden Ton

In den nachstehenden Sätzen hat sich der Schreiber bei der Wahl der Verben im Ton vergriffen. Numeriere die unpassenden Verben und ersetze sie durch angemessene.

Ich bestattete die tote Ratte hinter dem Haus. - Die Staatsmänner unterbrachen die Konferenz, um frische Luft zu schnappen. - Schmutzig und hungrig wandelten die Soldaten zum Besammlungsplatz im Wald, um sich dort an Speise und Trank zu laben und ein Stündchen der Ruhe zu pflegen... Das Vorhaben der Räuber war von Erfolg gekrönt. ... (SB 3 14.Arbeitsblatt)

8.4.9. Wird neben der Schreibsprache auch die Sprechsprache mit ihrer Phraseologie gepflegt?

Die untersuchten Lehrmittel haben zweifellos alle die Sprachförderung als vorrangiges Ziel, doch verstehen sie darunter nicht durchwegs dasselbe. Sie haben verschiedene Vorstellungen davon, welche Sprachformen, welche Funktiolekte denn gefördert werden sollen. Während einige das Spektrum mündlicher Sprachformen in die Kommunikationsschulung einbeziehen, kennt eine ganze Reihe vor allem schweizerischer Sprachbücher bloss eine Sprachform: die hochdeutsche Schreibsprache. Damit bekommen die Schüler ein einseitiges Bild von der Sprache und können sich auch kaum etwas von der sprechsprachlichen Phraseologie aneignen. Freilich kann man sich fragen, ob dies eine dringliche Aufgabe des Unterrichts sei. Es kann selbstverständlich nicht darum gehen, systematisch Phraseologismen der gesprochenen Umgangssprache zu lehren. Die Schüler sollten jedoch meines Erachtens zur mündlichen Kommunikation gleichermassen wie zum schriftlichen Ausdruck angeregt werden, dann eignen sie sich von selbst auch die entsprechende Phraseologie an.

Die mündliche Sprachförderung wird nun aber wie gesagt von vielen Sprachbüchern vernachlässigt. Sämtliche Werke des

kantonalen Lehrmittelverlages Zürich legen den Akzent eindeutig auf die Sprache der Schrift. Das SPRACHBUCH für die Primarschule macht den Unterschied zwischen geschriebenem und gesprochenem Deutsch nirgends deutlich, auch z.B. im Themenkreis "Gespräche" nicht, wo vor allem in Alltagsunterhaltungen ein Abrücken von der Standardsprache naheliegen würde (SB 6 S.22 ff.). Auch die Mundart wird an keiner Stelle als Sprachform von eigenem Wert gefördert. Mundartsätze kommen höchstens in der Absicht vor, die hochdeutschen Entsprechungen einzuüben (z.B. abweichendes grammatisches Geschlecht). Auch in KROKOFANT und ELEDIL, die dem SPRACHBUCH vorangehen, stösst man überaus selten auf Schweizerdeutsches. Immerhin regen sie, wo immer es geht, zum mundartlichen Sprechen an.

Sich im Schülerbuch selbst ausschliesslich auf die korrekte Schreibsprache zu konzentrieren, um nicht unnötig Verwirrung zu stiften, ist auf dieser Stufe noch vertretbar. Spätestens die Schüler der Oberstufe jedoch sollten die Gelegenheit erhalten, eine echte Sprechsprache zu entwickeln, die sich vom geschriebenen Deutsch unterscheidet. Die Zürcher Lehrmittel dieser Stufe tun jedoch wenig in dieser Beziehung. Zwar sieht der Lehrerband von DEUTSCH FUER DICH ausdrücklich die mündliche Sprachschulung vor, in hochdeutscher und mundartlicher Form, doch die wenigen Gespräche in den Schülerbüchern (z.B. Verkaufsgespräche, Schülerunterhaltungen) sind weder mundartlich noch umgangs-hochdeutsch, sondern unterscheiden sich kaum von geschriebenen Texten. Noch ausschliesslicher eine Schulung des Schreibstils betreibt SPRECHEN UND SCHREIBEN.

Ganz anders das SCHWEIZER SPRACHBUCH. Sowohl Schüler- wie Lehrerbände verraten die Absicht, ein differenziertes Bild von den verschiedenen Formen des Deutschen zu vermitteln. Das SCHWEIZER SPRACHBUCH geht dabei von einer zutreffenden Beschreibung der Sprachsituation in der Deutschschweiz aus und will die Schüler befähigen, je nach den Erfordernissen der Situation den Dialekt, die hochdeutsche Sprechsprache oder die Schreibsprache zu benutzen. Dass die Schüler infolgedessen auch Phraseologismen der Alltagssprache begegnen, zeigt zum Beispiel die Erzählung "Tobby" (SB 4 S.22), der folgende Sätze entnommen sind:

"N' Hund? Kommt überhaupt nicht in Frage!

Na, du bist gut, der [Hausmeister] muss das genehmigen.

Mann, stellen Sie sich bloss nicht so an!

Da brauchen wir nicht auch noch Hunde. N'Abend!"

Im Anschluss an die Erzählung wird den Schülern ausdrücklich bewusst gemacht, dass es auch eine hochdeutsche Alltagssprache gibt und dass jede Gegend eigene Phraseologismen kennt.

Die Bände 7/8 und 9 setzen die Thematisierung der Sprachsituation des Schweizer Schülers in ausführlichen Sequenzen fort. Sie kommen dabei seinem Interesse an der Vielfalt regionaler Mundarten entgegen, behandeln aber auch gebührend die Frage, in welcher Situation welche Sprachform angemessen ist. Dialekt wird in keiner Weise abwertend dargestellt.

Weniger eingehend, aber in der Intention vergleichbar fördert das ARBEITSBUCH DEUTSCH die Varianz der Sprachformen. In einem knappen Kapitel erörtert es die Verwendungsbereiche von Mundart, Umgangssprache und Standardsprache, einige Male druckt es Tonbandprotokolle ab, um Unterschiede zwischen gesprochenen und geschriebenen Erzählungen herauszustellen, und da und dort regt es zum Sprechen, zum Meinungsaustausch an.

Auch das KLETT SPRACHBUCH pflegt die Sprechsprache recht intensiv, weil es als eines der wichtigsten Ziele Kommunikationsfähigkeit anstrebt. SPRACHERZIEHUNG hingegen kümmert sich ausschliesslich um den schriftlichen Ausdruck. Die Mundart klammern beide deutschen Lehrmittel gänzlich aus.

8.4.10. Kommen in den Lese- und Übungstexten auch Phraseologismen vor, oder werden sie von ihnen ferngehalten?

Von Sprachbüchern und Lesebüchern erwartet man mehr noch als von anderen Lehrmitteln, dass ihre Texte dem sprachlichen Niveau der Schüler angepasst sind, d.h. sie sollen sie nicht überfordern, andererseits jedoch anspruchsvoll genug sein, damit die Schüler ihre aktive und passive Sprachkompetenz verbessern können. Ob die Sprachbücher diese Anforderung in phraseologischer Hinsicht erfüllen, soll nun überprüft werden.

Man könnte argumentieren, dass vorab die Lesebücher mit phraseologischen Wortverbindungen bekannt machen sollten und dass daher Sprachbücher diese Aufgabe vernachlässigen könnten. Für reine Grammatikbücher alten Stils mochte das zutreffen. Sprachbücher aber, die nicht nur den Bau der Sprache lehren wollen, sondern mit einem pragmatischen Sprachverständnis den Anspruch erheben, die aktive und passive Sprachfähigkeit zu schulen, sollten auch phraseologische Erscheinungen in dem Mass vermitteln, wie es der Sprachwirklichkeit entspricht. Dass dieses Mass freilich nicht an einem Massstab genau angegeben werden kann, macht Aussagen über die "Entphraseologisierung" von Schulbuchtexten schwierig. Dennoch wage ich die Behauptung, dass die meisten Sprachlehrmittel die Fähigkeit, Phraseologismen zu verstehen, unterschätzen.

Die Verfasser von KROKOFANT und ELEDIL wollen aus Rücksicht auf die Dialektprägung der Schweizer Primarschüler eine korrekte, aber leicht fassliche, elementare Hochsprache schreiben (LB S.7). Diesen Vorsatz halten sie auch ein; die Texte und Anweisungen wirken einfach, sachlich und frei von falscher Kindlichkeit. In Sachen Phraseologie geht die Rücksicht aufs Sprachniveau allerdings unnötig weit. Die Kinder könnten mehr phraseologisches Sprachgut verstehen, als ihnen hier zugetraut wird. Sie begegnen in den beiden Bänden zwar nicht selten festen oder zumindest bevorzugten Wortverbindungen, doch sind es fast nie klar metaphorische, schon gar nicht undurchsichtige Phraseologismen. So stellten sich bei einer Durchsicht beider Bände die folgenden vier Wendungen als die am stärksten metaphorischen heraus: "Der Lärm ist im zu bunt geworden; ich kroch auf allen vieren im Zimmer herum; Sie schimpften wie die Rohrspatzen; die Rehgeiss bringt ihre Jungen im Mai zur Welt". Die Autoren scheinen Phraseologismen mit übertragenem Sinn als zu schwer verständlich einzustufen.

Die Ausnahme bildet das spassige Gedicht "Robo" in Band 1 S.50, das auffällig viele Phraseologismen enthält, darunter auch eindeutig alltagssprachliche: "den Laden schmeissen; in die Pfanne hauen; ist eine Schraube los?". Gerade an der Redensart "Ist eine Schraube los?", mit der übrigens auch ein Arbeitsblatt überschrieben ist, kann der Schüler so klar wie selten sonst die Bedeutungsübertragung nachvollziehen: Eine lose Schraube bewirkt, dass der Roboter sich unvernünftig benimmt. (Phraseologismen im Gedicht von mir hervorgehoben)

Robo

In einem Haushalt gibt's zu tun
von früh bis spät, tagaus, tagein.
 Doch uns geht's gut. Den Laden schmeisst
 ROBO, der Roboter, allein.

Er kocht, er spült, er saugt, er schrubbt.
 Für ihn gibt's kein Problem.
 Wer wäscht das Auto? ROBO kann's! –
Wir machen's uns bequem.

Seit einer Woche aber ist
 ROBO so kurios.
 Kann's eine Drahtverschlingung sein?
Ist eine Schraube los?

Er streicht die Zimmerlinde flach,
 biegsst die Kissen mit der Kanne.
 Die Eier zieht er ritsch-ratsch auf,
 den Wecker haut er in die Pfanne.

Er schafft, so tüchtig wie nur je,
 mit immer gleicher Miene.
 Statt alter Wäsche stopft er jetzt
 die Post in die Maschine.

Wir haben ROBO angeschafft –
jetzt ist er Herr im Haus.
 Zum Teppich sagt er: «Guten Tag!»
 Und uns? Uns klopft er aus!

J. Guggenmos

Aehnliches wie von KROKOFANT und ELEDIL ist von den entsprechenden Jahrgangsbänden des SCHWEIZER SPRACHBUCHS zu sagen. Seine Verfasser wollen "nicht hinter die Sprachfähigkeit des Schülers zurückgehen" (LB 2 S.14), sie haben aber gleichwohl die Tendenz, ihn in phraseologischer Beziehung zu unterfordern.

In den Bänden für das 2. und 3. Schuljahr kommen praktisch keine metaphorischen Phraseologismen vor. Erst vom 4. Schuljahr an treten sie merklich häufiger auf. Das hängt meines Erachtens vor allem damit zusammen, dass von diesem Band an die selbst verfassten Texte zunehmend von echten, reproduzierten Texten abgelöst werden, die nicht im Hinblick auf die Verwendung in Schulbüchern geschrieben sind. Gedichte, Geschichten und Berichte von Autoren, Lexikonartikel, Zeitungsmeldungen, Werbung, Kinderbriefe, Einkaufszettel bilden nun das Arbeitsmaterial. Sie sind grundsätzlich nicht nur motivierend, sondern in der Regel auch sprachlich förderlicher als angeblich stufengerecht konstruierte Eigentexte von Lehrbuchautoren, weil die Schüler in ihnen einen vielfältigeren und echteren Sprachgebrauch kennenlernen. Und sie bieten den Schülern eben auch bessere Gelegenheit zum Erwerb von Phraseologismen. Die Phraseologismen, die das SCHWEIZER SPRACH-BUCH enthält, stehen nämlich zumeist in reproduzierten Texten und treten somit - was für den Erwerb nicht unwichtig ist - auch textsortengerecht auf: Streckformen und andere nicht-metaphorische Phraseologismen mehrheitlich in Gebrauchstexten, bildhaft-metaphorische Phraseologismen in fiktionalen Texten. Dazu Belege aus dem Sechstklassbuch:

Zeitungsnachricht (S. 30)

zu Schaden kommen
mit dem Schrecken davonkommen
zum Stillstand kommen

Witz (S. 33)

an der Nase herumführen

Comics (S. 35)

einen Bären aufbinden

Das Beispiel eines Morgenstern-Gedichts aus dem Viertklassbuch (S. 56) kann diese Beobachtung bestätigen. Das Gedicht enthält zwei Phraseologismen, die beide metaphorisch sind (von mir hervorgehoben):

HERR LOEFFEL UND FRAU GABEL

Herr Löffel und Frau Gabel,
die zankten sich einmal.
Der Löffel sprach zur Gabel:
"Frau Gabel, halt den Schnabel,
du bist ja bloss aus Stahl!"

Frau Gabel sprach zum Löffel:
"Ihr seid ein grosser Töffel
mit Eurem Gesicht aus Zinn,
und wenn ich Euch zerkratze
mit meiner Katzentatze,
so ist Eure Schönheit hin!"

Das Messer lag daneben
und lachte: "Gut gegeben!"
Der Löffel aber fand:
"Mit Herrn und Fraun aus
Eisen
ist nicht gut Kirschen
speisen",
und küsste Frau Gabel
galant - die Hand.

Zugleich illustriert das Gedicht oder vielmehr die Fragen, die ihm folgen, die Eigenart des SCHWEIZER SPRACHBUCHs, auf Phraseologismen speziell aufmerksam zu machen, und zwar eben dort, wo es sich im Kontext zwanglos ergibt:

"Zur ersten Strophe: In welchem Ton spricht der Löffel mit der Gabel? Welche Begründung hat er für diesen Ton? Was bedeutet hier Schnabel?

Zum zweiten Teil der dritten Strophe:
Was bedeutet die Redensart mit dem ist nicht gut Kirschen essen?
Warum heisst es hier nicht Kirschen essen, sondern Kirschen speisen?"

(Hervorhebung im Buch)

Erst in den Bänden für die Oberstufe verzichten die Autoren auf solche Hinweise, weil sie die Kenntnis der häufigen Phraseologismen als selbstverständlich voraussetzen.

Eine gewisse Entphraseologisierung kann also im SCHWEIZER SPRACHBUCH höchstens in den ersten Bänden registriert werden.

Schüler, die mit dem SPRACHBUCH arbeiten, bekommen hingegen eine Sprache zu lesen, die weitgehend frei von metaphorischen Redensarten ist. Bei der Durchsicht der drei Bände stösst man fast nur auf Streckformen und andere nicht-metaphorische Phraseologismen. Das liegt offenbar daran, dass das Textmaterial von einer recht beschränkten Variationsbreite ist. Erstens sind die Texte alle sehr kurz; noch in der 6. Klasse übersteigen sie selten zwanzig Zeilen. Zweitens ist das Textsortenspektrum sehr eng: Anekdoten, erdachte Berichte, Schilderungen, Beschreibungen, Aufzählungen. Alltagsnähere Textsorten wie Briefe oder Zeitungsanzeigen bilden die Ausnahmen. Und drittens sind fast alle Texte von den Schulbuchautoren selbst verfasst. Reproduzierte Gespräche, Zeitungsausschnitte usw. kommen kaum vor.

Die Autoren wollten anscheinend eine altersgemässe, einfache Sprache schreiben und haben daher bewusst oder unbewusst möglichst wenig bildhafte Phraseologismen gebraucht. Im folgenden Textmuster etwa fehlt Metaphorisches fast ganz, obwohl vom Inhalt her eine bildhafte Sprache gut möglich wäre (SB 5.Kl. S. 75):

Der tollkühne Schneider

Schon immer hat es Menschen gegeben, die davon träumten, einmal fliegen zu können. Aber lange Zeit wurden sie als Narren verlacht.

In Ulm, einer deutschen Stadt, (leben) ein Schneider, der sich mit dem Gedanken (tragen), wie ein Vogel zu fliegen. Aus Weidenruten (flechten) er sich ein Paar Flügel und (bespannen) sie mit Stoff. Er (lassen) verkünden, dass er seinen ersten Flugversuch vor aller Öffentlichkeit unternehmen werde. Am Ufer der Donau (errichten) er ein zwanzig Meter hohes Holzgerüst. Am festgesetzten Tag, es (sein) der 31. Mai 1811, (strömen) Städter und Bauern an den Fluss, um dem Schauspiel beizuwohnen. Sogar der Herzog (befinden) sich unter den Zuschauern. Prächtig gekleidet (besteigen) der Schneider das Holzgerüst. Auf ein Zeichen des Stadthauptmanns (fangen) die Posaunenbläser, die hinter dem Schneider (stehen), zu blasen an. Berblinger, so (heissen) der kühne Mann, (schliessen) die Augen und (springen) ins Leere. Wahrhaftig, der Schneider (schweben) über der Donau! Plötzlich (knacken) es in den Weidenstäben, und der Flieger (fallen) senkrecht in den Fluss. Einige Fischer (retten) den tollkühnen Mann aus den Fluten. Die Ulmer (lachen) und (spotten), und die Geschichte (verbreiten) sich mit Windeseile in der Welt.

Von den Primarschulbüchern zu den Lehrwerken der Oberstufe. Relativ viele Phraseologismen trifft man beim Lesen von SPRACHERZIEHUNG und DEUTSCH FUER DICH an. Auffallend wenig metaphorische Phraseologismen finden sich hingegen im KLETT SPRACHBUCH und im ARBEITSBUCH DEUTSCH, die beide auch selten fremde Texte vollständig wiedergeben, sondern sie bearbeiten oder eigene Texte verfassen. So bringt ARBEITSBUCH DEUTSCH Anekdoten, Kalendergeschichten oder Prosaausschnitte sehr oft in einer vereinfachten, zurechtgestutzten Version. Und die vielen wirklichen oder angeblichen Schülerarbeiten, die das sprachliche Bild dieses Lehrmittels mitprägen, führen eine auffallend einfache Sprache und wagen kaum je Redensarten. Ein Muster aus SB 2 S. 17:

Zum erstenmal auf Schiern

- 1 Im Jänner fahre ich mit meinen Schulkollegen auf Schikurs. Deswegen habe
- 2 ich meine erste Schiausrüstung bekommen.
- 3 Als die ersten Flocken fielen, suchte ich meine Ausrüstung zusammen. Ich
- 4 kämpfte mich in die Schischuhe und dachte mir: „Mit diesen Klötzen soll ich
- 5 fahren?“ Endlich stand ich auf den Schiern und angelte nach den Stöcken. Mit
- 6 Schwung wollte ich losfahren. Bums! da lag ich schon im Schnee. Mühsam
- 7 stemmte ich mich hoch und machte gleich den zweiten Versuch. Es ging schon
- 8 besser.
- 9 Ich übte den ganzen Nachmittag. Es machte großen Spaß, obwohl ich oft im Schnee saß.
- 10 Jetzt freue ich mich schon sehr auf den Schikurs.

Unterstreicht die Zeitwörter! Welche Zeitwörter fallen besonders auf?

8.4.11. Bietet das Sprachbuch Hilfen für den Erwerb der standardsprachlichen Phraseologismen?

Als Letztes soll geprüft werden, ob die Lehrmittel besondere Anstrengungen unternehmen, um den Erwerb phraseologischer Wortverbindungen zu fördern, und ob es sinnvolle Anstrengungen sind.

In SPRACHERZIEHUNG könnte man eine Förderung lediglich darin sehen, dass Listen mit Redensarten abgedruckt werden, damit die Schüler sie erklären sollen. Solche Aufgaben enthalten auch andere Sprachbücher, doch arbeiten manche darüber hinaus noch mit spezielleren, gezielteren Übungen. ARBEITSBUCH DEUTSCH zum Beispiel legt einige Male fehlerhafte Sätze, die wohl aus Schülerarbeiten stammen, zur Verbesserung vor, unter ihnen auch missglückte Phraseologismen ("Die Ferien *machten sich zur Neige*; Autos fuhren an dem Pkw vorbei, ohne von ihm *Notiz zu machen*; Als das Auto links abbiegen wollte, vergass die Lenkerin, *einen Blinker zu geben*"). Derartige Verbesserungsübungen scheinen mir jedoch ungeeignet, da die Schüler hier zufällig ausgewählte Wendungen, die sie von sich aus höchstwahrscheinlich richtig gebrauchen würden, in fehlerhafter Form zu sehen bekommen. Sinnvoller geht das SCHWEIZER SPRACHBUCH vor, wenn es Phraseologismen, die in Lesetexten vorkommen, bespricht (vgl. S. 142). Es lehrt den Schüler auch, in welchen Briefen er welche Anrede- und Grussformeln anwenden kann. Davon abgesehen bietet das SCHWEIZER SPRACHBUCH aber keine besonderen Übungen für die Aneignung phraseologischer Wortverbindungen.

Planmässige Ergänzungs- und Umschreibungsübungen finden sich hingegen mehrmals in SPRECHEN UND SCHREIBEN, dessen Hauptziel ja die Ausdrucksschulung ist. Das folgende Beispiel einer Ergänzungsübung stammt indessen aus DEUTSCH FUER DICH (SB 2 S. 40). Im Sinne gezielter Sprachgewöhnung übt sie Redensarten, zumeist Zwillingsformeln ein, wobei es um die Festigung der Präpositionen geht. Solche Übungen sind zweifellos sinnvoll, macht doch der feste Präpositionengebrauch den Schülern besondere Mühe (vgl. S. 81 ff.). Denn man kann hier nicht die normalen Kombinationsregeln anwenden, sondern muss sich die Phraseologismen einprägen (z.B. *über* kurz oder lang; *unter* die Augen kommen):

Redewendungen

a) Setzt das fehlende Wort ein. Versucht, schwerverständliche Redewendungen zu umschreiben

Er verurteilt mich 1 Bausch und Bogen. – Man hat ihn 2 Schimpf und Schande davongejagt. – Ich lief 3 Pontius 4 Pilatus. – Er wird mir das 5 Heller und Pfennig bezahlen. – Diese Unsitte wird nun 6 Stumpf und Stiel ausgerottet. – Wir liefen 7 Stock und Stein. – Unsere Abmachung beruht 8 Treu und Glauben. – Endlich ist die Sache 9 Dach und Fach. – Der Ein-

brecher sitzt nun 10 Schloss und Riegel – Komm mir nicht mehr 11 die Augen, sonst geht's dir 12 den Kragen! – Die Klubanhänger gerieten 13 Rand und Band – Das Trinken hat ihn 14 Hab und Gut gebracht. – Früher besass er alles 15 Hülle und Fülle und lebte 16 Saus und Braus. – Nun ist er 17 Haus und Hof gekommen, und 18 kurz oder lang wird er 19 Nacht und Nebel das Dorf verlassen

Ein Dach 20 dem Kopf – 21 Tränen gerührt – 22 Tisch rufen – 23 Schopffassen – 24 Gefecht setzen – 25 Auge fassen – etwas 26 reine bringen – 27 klein auf – 28 dem laufenden bleiben – 29 Bett gefesselt sein – 30 Tisch die Zeitung lesen – 31 des lieben Friedens willen – 32 Lächerliche ziehen – 33 grossen und ganzen

b) Lernt die Sätze des ersten Abschnitts flüssig lesen

Ausser dieser Übung unternimmt aber auch DEUTSCH FUER DICH wenig für den Erwerb von Phraseologismen.

Speziell zu beachten ist, dass es in den untersuchten Lehrmitteln praktisch keine Versuche gibt, wichtige standard-sprachliche Phraseologismen, die es im Dialekt so nicht gibt, eigens einzuüben. Einzig KROKOFANT UND ELEDIL und das daran anschliessende SPRACHBUCH nehmen sich einer im weiteren Sinn phraseologischen Erscheinung an, die von Schweizer Schülern ein Umlernen verlangt: die Bezeichnung für die Uhrzeit. Schon der Zweitklässler lernt (in KROKOFANT S. 104) die hochdeutschen Wendungen kennen, und zwar – um ein Beispiel zu nennen – neben "Der Zug fährt um Viertel nach 8 Uhr" auch die nach heutigem Sprachgebrauch mögliche Kurzform "Der Zug fährt Viertel nach 8". Der 2. Band des SPRACHBUCHS nimmt das Thema wieder auf, lässt aber nur die umständlichen schreibsprachlichen Formen "ein Viertel nach sieben Uhr; fünf Minuten nach drei Uhr" gelten und verschweigt die viel üblicheren Kurzformen.

8.5. Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Lehrmittelanalyse kann man, vorerst ohne zu bewerten, folgendermassen zusammenfassen:

Der Schüler gewinnt während der obligatorischen Schulzeit, zumindest aus seinen Sprachbüchern, keinen umfassenden Begriff vom Phänomen des Phraseologischen in der Sprache. Die acht ausgewählten Lehrmittel aus dem alemannischen Sprachraum schenken den Phraseologismen und ihren Eigenschaften generell gesagt wenig Beachtung. Kein einziges von ihnen enthält so etwas wie einen Lehrgang, eine eigene Unterrichtsreihe, in der die phraseologischen Erscheinungen der Sprache systematisch und von verschiedenen Seiten her beleuchtet

würden. Die Verfasser ziehen eine sehr beiläufige und verstreute Behandlung einzelner Aspekte vor, wenn sie überhaupt Phraseologisches bewusst als Lerngegenstand verstehen. Soweit den Lehrerbegleitbänden die sprachtheoretischen und -didaktischen Vorstellungen entnommen werden können, ist nur bei einem Verfasser ein deutliches phraseologisches Bewusstsein festzustellen.

Einig ist man sich offenbar darin, dass Phraseologismen nicht vor dem sechsten bis siebten Schuljahr zum Gegenstand von Betrachtungen und Uebungen gemacht werden sollten. Sie werden praktisch ausschliesslich auf der Oberstufe bzw. Sekundarstufe I thematisiert. Eine generelle Beziehung zum Schultyp, etwa derart, dass die Bücher für Hauptschüler am wenigsten, jene für Gymnasiasten am stärksten auf Phraseologismen eingingen, lässt sich nicht ausmachen.

In den Lehrmitteln der Oberstufe ist die Metaphorik das dominierende Thema der Phraseologismenbesprechung, oder besser: Phraseologismen tauchen meist im Zusammenhang mit der Bildhaftigkeit der Sprache auf. Leider wird dabei sehr oft der Eindruck erweckt, die metaphorische Bedeutung sei immer an Einzelwörter gebunden, auch wenn als Beispiele Phraseologismen mit ganzheitlicher Bedeutung verwendet werden. Da zudem der Aspekt der Bildhaftigkeit so stark im Vordergrund steht, verwundert es nicht, dass überwiegend Redensarten besprochen werden und nicht-metaphorische Phraseologismen unbeachtet bleiben.

An den zwei Lehrmitteln, die gleichwohl auch auf Streckformen und auf pragmatische Phraseologismen aufmerksam machen, zeigt sich ein deutlicher didaktischer Qualitätsunterschied, der grundsätzliche Bedeutung hat. Das eine Sprachbuch legt Streckformen und Gliederungsformeln der Rede ohne Kontext in simplen Listen vor mit dem Auftrag, sie zu vermeiden oder zu verbessern. Ein differenziertes Verständnis für ihre Berechtigung und Funktion kann auf diese Weise nicht aufkommen. Das zweite Sprachbuch dagegen stellt sie nicht als isolierte Sprachzeichen vor, sondern unter Vorgabe von echten Texten oder Sprechsituationen, so dass ein viel differenzierteres und affirmatives Verständnis gewonnen werden kann.

Diese Art der Besprechung sprachlicher Phänomene anhand authentischer Texte kennzeichnet die neueren, kommunikationsorientierteren Sprachbücher. Phraseologismen zum Beispiel ausgehend von authentischen Werbetexten oder Schlagzeilen zu betrachten, ist nicht nur sehr motivierend, sondern auf diese Weise können auch ihre Eigenschaften wie Anschaulichkeit, Einprägsamkeit und relative Festigkeit überzeugend erarbeitet werden. Die Sprachbücher, die Phraseologismen ohne

Kontexte präsentieren, vermitteln denn auch kaum diese Eigenschaften. Ferner verhindert ihre gewissermassen keimfreie Darbietung weitgehend, dass die Konnotation und die stilistische Besetzung vieler Phraseologismen wahrgenommen werden. Der Schüler kann nicht erkennen, in welchen Textsorten und Funktionsebenen sie jeweils möglich sind. Entsprechende Hinweise auf die stilistische Wirkung, auf den Gebrauchswert finden sich in den Lehrmitteln äusserst selten, und wo sie doch vorkommen, sind sie zum Teil richtig, zum Teil aber auch sprachkonservativ und pauschal.

Mit Ausnahme eines schweizerischen Sekundarschulbuches und eines entsprechenden deutschen Lehrmittels verzichten alle darauf, die kulturhistorische Herkunft von Redensarten und Sprichwörtern zu erklären. Umso enthusiastischer preist das deutsche Lehrmittel alte, vorindustrielle Redensarten wegen ihres Bilderreichtums, während es Phraseologismen neueren Datums für weniger wertvoll hält, obwohl sie in Wirklichkeit häufig ebenso anschaulich und für die Schüler erlebnisnäher sind.

Fragwürdig kann die Verehrung alten Sprachguts vor allem bei den Sprichwörtern werden. Alle Lehrmittel der Oberstufe erwähnen Sprichwörter irgenwann einmal, jedoch in verschiedener Breite und Intention. Einige begnügen sich mit knappen Hinweisen oder brauchen Sprichwörter als Schreib Anlass für Fabeln oder Erlebnisberichte, wodurch dem Schüler ihr zeitloser und lehrhafter Charakter bewusst werden soll. Andere initiieren eigentliche Reflexionen übers Sprichwortgut, wobei sie ebenfalls die in ihm prägnant formulierten Lebenserfahrungen und Weisheiten hervorheben. Relativiert wird der ideelle oder lebenspraktische Wert der Sprichwörter immerhin in drei Sprachbüchern, wenn auch kurz und erst im letzten Schuljahr. Einseitigkeiten und Widersprüche im Sprichwortgut werden dabei spielerisch aufgedeckt. Andere persuasive Phraseologismen wie Werbeslogans oder Parolen werden nirgends kritisch betrachtet.

Manche Sprachbücher, vorab zürcherische, schenken dem schriftlichen Ausdruck ungleich mehr Beachtung als der Sprechfähigkeit und richten ihre Sprachschulung erst noch nach einem normierten, "guten Hochdeutsch" aus. Dadurch fördern sie ein simplifizierendes Sprachverständnis, das eine einzige, rigide Hochsprache kennt und nichts weiss von der Varianz innerhalb des Hochdeutschen. Im phraseologischen Bereich zeigt sich das einerseits darin, dass die Schulbuchtexte, weil sie sprachlich verfasst sind, keine Phraseologismen der hochdeutschen Umgangs- oder Alltagssprache enthalten. Andererseits leisten die vielen schematischen Wortschatzübungen, mit denen das "treffende Wort" trainiert wird, einem klischeehaften Schuldeutsch Vorschub, denn in solchen Übungen mit rudimentären Sätzen ohne Kontext gerät die Suche nach dem treffenden Wort oft zum Selbstzweck.

Eine zweite Gruppe von Lehrmitteln hält offenbar nichts von schematischen Wortschatzübungen, sondern erblickt den besten Weg zur differenzierten Ausdrucksweise darin, dass sie die Schüler möglichst vielfältig zur Kommunikation anregt. Es sind im wesentlichen dieselben Bücher, die den Schülern auch die Vielfalt der gesprochenen und geschriebenen Sprachformen nahebringen.

Welche Möglichkeiten erhalten die Schüler, aus den Sprachbüchern mehr Phraseologismen kennen und verwenden zu lernen? Am einfachsten und wohl auch am wirksamsten wird ihr Phraseologismenschatz erweitert und gefördert, wenn sie in den Buchtexten einer Sprache begegnen, die nicht unnötig vereinfacht und phraseologisch gesäubert ist. Eine bewusste Entphraseologisierung lässt sich zwar für einzelne Lehrmittel schwerlich nachweisen, zumal mehrere Verfasser betonen, nicht unter das Sprachniveau der Schüler zurückgehen zu wollen. Dennoch unterfordern einige Lehrmittel faktisch die Fähigkeit ihrer Leser, Phraseologismen zu verstehen. In ihren Texten und Anweisungen trifft man sehr selten auf phraseologische Wortverbindungen, insbesondere nicht auf metaphorische, da sie anscheinend für zu anspruchsvoll gehalten werden. In anderen Lehrmitteln erhält man hingegen den Eindruck, Phraseologismen kämen in normaler Häufigkeit vor. Bezeichnenderweise sind es in der Regel diejenigen, die anstelle von selbstverfassten Texten mehr echte, reproduzierte bringen: Zeitungsmeldungen, Buchausschnitte, literarische Kurzformen u.a. Solche Texte sind im allgemeinen reicher an Phraseologismen, weil sie nicht im Hinblick auf Schulbücher verfasst sind; zudem legen sie die Phraseologismen textsortengerecht vor.

Spezielle Übungen zum Erwerb phraseologischer Wortverbindungen enthalten die Sprachbücher wenig, wenn man von den einfachen Listen mit Redensarten absieht, die der Schüler erklären soll. Namentlich sind praktisch keine Bemühungen erkennbar, ihn mit der vom Dialekt abweichenden Phraseologie der Standardsprache auf kontrastive Weise vertraut zu machen. Unter den wenigen Aufgaben, die gleichwohl auf die Festigung der Phraseologie zielen, gibt es sinnvollere und weniger sinnvolle, vom Lückentext bis zur Verbesserung missglückter Phraseologismen. Zum Zweck der Stilschulung eingehend vor Bildbrüchen und anderen Blüten zu warnen, scheint den meisten Verfassern zu Recht überflüssig. Solche Übungen sind kaum zu finden.

9. DIDAKTISCHE FOLGERUNGEN

9.1. Die Konzeption von K. DANIELS

In den letzten Jahren hat, soweit ich sehe, nur ein Autor umfassende und systematische Vorstellungen darüber geäußert, welche Lerninhalte und Lernziele im Bereich Phraseologie sinnvoll und notwendig sind: der Bonner Sprachdidaktiker Karlheinz DANIELS in seinen Aufsätzen (1975, 1976, 1979). Die Hauptpunkte seiner Konzeption verdienen hier kurz festgehalten zu werden. Erst danach sollen aus der empirischen Untersuchung und der Sprachbuchanalyse abschliessend didaktische Folgerungen gezogen werden.

DANIELS' übergreifendes Anliegen ist die Vermittlung zwischen Fachwissenschaft und Sprachdidaktik, die stärkere Mitsprache der Linguistik bei der Lernzielbestimmung. Diesen "primär fachbezogenen Ansatz" demonstriert er am Beispiel der Phraseologie, weil auf diesem Gebiet die Forschung in letzter Zeit zu didaktisch bedeutsamen Erkenntnissen gekommen sei und weil der Sprachunterricht der Phraseologie bisher zu wenig Beachtung geschenkt habe.

DANIELS' Postulate sind von neueren Forschungsrichtungen wie Pragmalinguistik, Kommunikationsforschung und Stereotypenforschung inspiriert. Er hält die bisherige Behandlung phraseologischer Wortverbindungen im Unterricht für ungenügend, einerseits weil sie sich nur auf Sprichwörter und Redensarten beschränkt habe, und andererseits weil sie rein affirmativ deren stilistische, sprachhistorische und erzieherische Qualitäten herausgestrichen habe. Stattdessen möchte er die Betrachtung auf alle Arten sprachlicher Stereotype ausdehnen und vor allen Dingen ihre Verwendung, die damit verbundenen Absichten und Wirkungen kritisch bewusst machen. Entsprechend weit und sprachverwendungsorientiert klingt seine Bezeichnung "Schematismen des Sprachhandelns" (oder "sprachliche Schematismen"), unter der er nicht nur Redensarten und Sprichwörter, sondern "alle sprachlichen Formen, die durch relativ feste Strukturen in der langue festgelegt sind (grammatische Bindung) oder aber in ihrem Gebrauch bestimmte situative Bindungen aufweisen", versteht (1976 S. 291 und 1979 S. 176). Neben Redensarten und Sprichwörtern sollen also auch Schlagworte, Modewörter, Parolen, Werbesprüche, Klischees, Leerformeln Unterrichtsgegenstand werden.

Besonders wichtig für die Phraseologie im Unterricht scheint mir DANIELS' Grundidee, dass stets zwei sich ergänzende Ziele anzustreben seien: einerseits Einüben und Annähern und

andererseits Erkennen und Distanzieren. Der Schüler soll einerseits die Kompetenz erwerben, die Phraseologismen seiner Muttersprache zu kennen und zu brauchen, ihre Herkunft und ihre kommunikativen Leistungen einzusehen, andererseits soll er ihre Wirkung und Verwendungsweise (Stichworte: Werbesprache, Wahrheitsanspruch des Sprichworts) kritisch durchschauen lernen.

In der Frage der geeigneten Altersstufe vertritt DANIELS die Meinung, Phraseologismen könnten von der frühen Primarschule an bis in die obersten Klassen auf immer höherem Bewusstseinsstand, gewissermassen spiralförmig, behandelt werden. Der Primarstufe weist er dabei als vorrangige Aufgabe das Aneignen und Einüben zu, den Sekundarstufen I und II das Erkennen und Distanzieren. Leider setzt er in seinen Aufsätzen den Akzent sehr einseitig auf die Sprachreflexion. Das lässt sich auch an Curriculumvorschlägen ablesen, die ich nach verstreuten Angaben in seinen Aufsätzen (v.a. 1976) zusammenstelle:

Primarstufe (1.-4. Schuljahr)

- unbekannte Redensarten erklären, um den Sprachbesitz zu erweitern
- Phraseologismen umschreiben, mit freien Synonymen vergleichen, in Lückentexten ergänzen
- Phraseologismen auf konkrete Situationen anwenden
- auf Prägnanz und Bildhaftigkeit aufmerksam machen
- Phraseologismen nach Bildbereichen ordnen (z.B. Tiere in Redensarten)
- Geschichten zur Erklärung von Redensarten erfinden
- Sprichwörter zu Fabeln ausgestalten und umgekehrt Fabeln zu Sprichwörtern verdichten

Sekundarstufe I (5.-10. Schuljahr)

- unterschiedliche Typen und ihre Funktionen kennenlernen, z.B. Sprichwort und Redensart unterscheiden
- Phraseologismen historisch erklären und ihre Ueberlieferung auch sozialkritisch betrachten (Trocken Brot macht Wangen rot)
- Interessen und Argumentationsabsichten erkennen, die oft mittels phraseologischer Wortverbindungen und ihres Wahrheits- und Allgemeingültigkeitsanspruchs verfolgt werden (erzieherische Sprichwörter u.a.)

- Sprichwortwahrheiten relativieren mit Hilfe spielerischer, distanzierender Techniken: widersprüchliche Sprichwörter einander gegenüberstellen, Abwandlungen, Wellerismen, Scherzgeschichten
- den Einsatz phraseologischer Mittel in der wirtschaftlichen und politischen Werbung untersuchen

Sekundarstufe II (11.-13. Schuljahr)

- weitere Formen sprachlicher Schematismen unterscheiden und als Träger von Vorurteilen und Interessen bewusst machen (Schlagwort, Leerformel, Stereotyp usw.)
- verschiedene Verwendungstypen in bestimmten Sprechsituationen und Textsorten unterscheiden (in Gebrauchstexten, Pressemeldungen, Predigten, Anzeigen)
- erkennen, dass Phraseologismen in Soziolekten, Gruppensprachen und Fachsprachen als Identifikationsmarken dienen und Sozialstatus anzeigen können (eigener Peer-Group-Slang, Bildungszitate)
- deutsche Phraseologismen mit denjenigen anderer Kultursprachen vergleichen und gegebenenfalls auf unterschiedliche kulturelle und gesellschaftliche Verhältnisse zurückführen
- den Einsatz der Phraseologie in literarischen Werken untersuchen

9.2. Die eigenen didaktischen Folgerungen

1. Didaktische Gewichtung der Phraseologie

Es trifft zweifellos zu, dass die Phraseologie bisher im Unterricht wenig beachtet wurde. Der Blick in die Lehrmittel hat klar gemacht, wie beiläufig die phraseologischen Erscheinungen in unseren Schulen behandelt werden. Man betrachtet sie im allgemeinen nicht als eigenes Teilgebiet der Sprache, das eine spezielle Beachtung, einen eigenen Lehrgang verdient, sondern man rechnet offenbar damit, dass mit dem Aufbau des Wortschatzes von selbst auch die phraseologischen Wortverbindungen erworben werden.

Es besteht nun meines Erachtens kein Grund, diese grundsätzliche Haltung zu ändern. Man muss sich hüten, die praktische Bedeutung der Phraseologie in der Weise zu überschätzen, dass man ihre Eigenständigkeit als linguistische Teildisziplin auch in den Spracherwerb und Sprachunterricht hineinträgt. DANIELS' "primär fachbezogener Ansatz" darf nicht zu einer übertriebenen Belastung der Schüler mit phraseologischem Fachwissen

führen. Hingegen ist es gewiss nützlich, wenn sich Sprachbuchautoren und Lehrer vermehrt Kenntnisse der Phraseologie zu eigen machen. Dass dieser Abstand zwischen Lehrerhorizont und Schülerwissen vor allem für die unteren Schulstufen und -typen gilt und dass etwa am Gymnasium eine vertiefte Sprachreflexion durchaus möglich ist, versteht sich von selbst. Stets sollte den Schülern jedoch bei aller Theorie genügend Gelegenheit verschafft werden, Phraseologismen kennen und richtig verwenden zu lernen.

2. Altersstufe

Die Ansicht von DANIELS und ROSENTHAL, dass die Behandlung phraseologischer Wortverbindungen schon auf der Primarstufe, vor der Stufe des formalen Denkens, beginnen könne, wird durch eigene Erfahrung bestätigt. Vor allem die Bildhaftigkeit und Bedeutungsübertragung der Redensarten sehen die Kinder schon früh ein, wenn das Metagespräch an konkrete Wendungen und Sinnkontexte gebunden bleibt. In diesen Jahren sollten die Schüler jedoch vorrangig ihre aktive und passive Kompetenz erweitern. Darin sollten sie auch durch die Sprachbücher bewusst stärker gefördert werden.

Erst auf der Oberstufe allmählich sinnvoll werden allgemeine Reflexionen, Aussagen über Phraseologismen innerhalb des sprachlichen Systems, Einsichten in ihre Gebrauchsbedingungen und kommunikativen Wirkungen. Neben Redensarten sollten jetzt auch andere phraseologische Typen in den Blick kommen. Dieser zweite, höhere Bewusstseinsgrad setzt etwa im 5.-7. Schuljahr ein, darüber ist man sich weitgehend einig. Er kann natürlich nicht in allen Schultypen das gleiche Abstraktionsniveau erreichen. Ueberall sollte jedoch die rein affirmative Behandlung durch die Befähigung zur kritischen Rezeption ergänzt werden.

3. Sprachbetrachtung

Dank ihrer Bildhaftigkeit und ihrer Eignung zum sprachlichen Spass stoßen Redensarten schon früh auf das erwachende Sprachbewusstsein der Schüler und auf ihr Interesse am Ausdruck. Diese Chancen sollten genutzt werden, um in experimentell-spielerischem Umgang mit Redensarten und Sprichwörtern zur Sprachbetrachtung anzuregen. Dass Redensarten und überhaupt Metaphern zur Sprachbetrachtung besonders gut motivieren, betont auch NIERAAD 1980. Neben dem sprachspielerischen Element weist er darauf hin, dass die Metapher als Alltagsphänomen die Schüler sofort anspricht und dass sie ihrer Freude am Entdecken und Sammeln entgegenkommt.

"Metaphorik ist kein Wortphänomen, sondern ein Textphänomen, d.h. die Identifizierung und zumal die Interpretation von

Metaphern geht grundsätzlich von Texten aus." (NIERAAD S. 147). Dieser methodischen Forderung ist zuzustimmen. Speziell eignen sich Texte, deren wörtliche und deren metaphorische Ebene sich auch in einer Redensart verdichtet finden, die in ihnen vorkommt. Vgl. das Gedicht "Robo" S. 140 oder "Herrn K.s Lieblingstier" von BRECHT, wo der Elefant als Vorbild gepriesen wird, weil "er eine dicke Haut hat" (im wörtlichen und im phraseologischen Sinn).

Ueberhaupt scheint es mir sinnvoll, die übertragene Bedeutung der Redensarten im Zusammenhang mit dem metaphorischen Verständnis literarischer Texte (Fabeln, Gleichnisse u.a.) zu besprechen. Auf diese Weise kann deutlich gezeigt werden, dass Redensarten in der Langue festgelegte Metaphern sind, die aber in der Regel gegen Verblässung resistenter sind als bildhafte Einzelwörter.

Deutlicher als in einigen der untersuchten Lehrmittel sollten die Schüler erfahren, dass nicht nur Einzelwörter übertragene Bedeutungen haben, sondern auch Phraseologismen als ganze metaphorisch sein können.

Auch wenn die Metaphorik im Mittelpunkt der Reflexion über Phraseologismen zu stehen hat, so soll sie doch nicht ihr einziges Thema bleiben wie in einigen der Lehrmitteln. Auf der Oberstufe sollten die Schüler auch einen Begriff von Zwillingsformeln, Streckformen, pragmatischen Phraseologismen, Parolen bekommen, ihre Struktur und Verwendungsweise kennenlernen. Dabei ist es wichtig, dass ihnen der Kurswert der Phraseologismen bewusst wird: Sie sollen erkennen, dass diese zu bestimmten Funktiolekten, Textsorten, Stillagen passen, dass sie Assoziationen und Wertungen auslösen können.

Phraseologismen sollten, wie Lexeme überhaupt, in wirklichen Textzusammenhängen betrachtet werden. Stattdessen arbeiten manche Sprachbücher immer noch mit Zusammenstellungen isolierter Beispiele. Diese herkömmliche Methode der Sprachlehre hat den Nachteil, dass sie den erwähnten Kurswert der Wendungen, ihre Gebrauchsbedingungen und kommunikativen Funktionen weniger gut vermittelt als eine Behandlung, die vom Text ausgeht und sich an der Sprachverwendung orientiert.

Eine Phraseologismenbetrachtung, welche die Sprachverwendung in den Vordergrund stellt, läuft auch weniger Gefahr, sich in kulturhistorischen Erläuterungen über die Herkunft von Redensarten zu erschöpfen. Wie sich in unseren Tests gezeigt hat, beginnen die Kinder etwa im 4. Schuljahr auf den Wortlaut aufmerksam zu werden; ihr Interesse, bildhafte Phraseologismen zu remotivieren, erwacht, und spätestens gegen Ende der Schulzeit sind die Schüler natürlich empfänglich dafür, Redensarten zu durchleuchten und ihre Herkunft zu klären. Sie sollten deshalb damit vertraut gemacht werden, dass die Redensarten unserer Sprache aus verschiedenen, zum Teil sehr alten Zeiten stammen und dass sich in ihnen historische, gesellschaftliche, berufliche Gegebenheiten niedergeschlagen

haben. Redensarten und Sprichwörter sollten jedoch nicht einseitig als altehrwürdiges, kraftvolles Sprachgut und "wunderbar getreues Spiegelbild der Volksseele" gewürdigt werden, wie z.B. der Aufsatz von RAHN (1948/49) und mit ihm die ältere Deutschdidaktik es taten. Ferner muss man sich bewusst sein, dass sprachhistorische Erörterung allein wenig zur Sprachkompetenz beiträgt.

4. Sprachkritik

Je älter die Schüler werden, umso weniger darf in der Phraseologismenbehandlung die kritische Komponente fehlen. Erstens sollten die Schüler durchschauen lernen, dass gewisse Sorten von Phraseologismen als Ideologieträger wirken können. Die seit je didaktisch beliebten Sprichwortweisheiten - ich denke an Sprichwortsätze - sollten in ihrer Gültigkeit relativiert werden, indem man dahinterstehende Interessen bewusst macht (Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr; Reden ist Silber, Schweigen ist Gold), indem man satirisch verfremdet (Morgenstund ist aller Laster Anfang), oder indem man Gegensprichwörter aufzeigt (Was lange währt, wird endlich gut - Frisch gewagt ist halb gewonnen; Gleich zu gleich gesellt sich gern - Gegensätze ziehen sich an). Die Schüler sollten erkennen, dass Sprichwörter nur das Denken und Handeln der Menschen widerspiegeln und daher genauso widersprüchlich sein können wie sie.

Ebenso wie die Sprichwörter sollten auch politische Parolen, Werbeslogans, Stereotype auf ihre Absichten und Wirkungen untersucht werden, weil sie oft viel handfesteren Interessen dienen als überlieferte Sprichwörter. Die persuasive Rolle phraseologischer Wortverbindungen kann zum Beispiel an Werbetexten oder Reden gezeigt werden (vgl. DANIELS 1976 S. 184 ff.). Da dieser Aspekt der Phraseologismen im praktischen Leben relevanter ist als zum Beispiel die Unterscheidung verschiedener Strukturtypen, sollte gerade er nicht nur im Gymnasium, sondern auch in der Realschule behandelt werden, auch wenn hier vielleicht die Metakommunikation mehr Mühe macht.

5. Erweiterung der Sprachkompetenz

"Das oberste Ziel der Behandlung von Redensarten im Unterricht darf nicht in deren kognitiver Durchdringung gesehen werden; viel bedeutsamer ist es, den Schülern Hilfen und Anregungen zu einem bewussten und kontrollierten Gebrauch von Redensarten in aktuellen Sprachhandlungssituationen zu geben." Was ROSENTHAL (1976 S. 23) hier in bezug auf Redensarten fordert, gilt für Phraseologismen allgemein. Bei aller Reflexion über Phraseologismen darf man die Sprachförderung nicht vernachlässigen. Entsprechende Bemühungen sind vor allem auf der

Primarstufe nötig, dann aber auch aus kompensatorischen Gründen auf der Volksschuloberstufe.

Der Phraseologismenschatz kann auf mancherlei Art planmässig gefördert werden, etwa indem man Situationen vorgibt und durch Phraseologismen bezeichnen lässt, indem man in konkreten Texten phraseologische Wortverbindungen durch freie Synonyme ersetzen und die Wirkungen vergleichen lässt, indem man Phraseologismen in Lückentexten ergänzen lässt, oder indem man Wendungen zu einem Sinnbereich sammelt.

Ebenso wichtig wie spezielle Übungen ist die Verwendung einer normalen Sprache im Unterricht und in den Lehrmitteln, denn die Schüler erwerben Phraseologismen am leichtesten, wenn sie ihnen mehrmals begegnen und ihren Sinn aus den Zusammenhängen erschliessen können. Rückgriffe auf die wörtliche Bedeutung von Redensarten oder historische Herleitungen tragen zur Aneignung weniger bei.

6. Sprache der Lehrmittel

Die passive und aktive Kompetenz kann der Sprachbuchautor vom 1. Schuljahr an am wirksamsten dadurch erweitern, dass er nicht nur Texte ohne Phraseologismen aufnimmt. Das erreicht er im allgemeinen wohl besser, wenn er reale Texte aus Alltag und Literatur wiedergibt, als wenn er selbst welche verfasst in der Absicht, altersgemäss zu schreiben. In den Büchern für die oberen Klassen wird es zudem wichtig, auf ein breites Textsortenspektrum zu achten. Die Meinung, der Primarschüler sei mit Phraseologismen, namentlich mit metaphorischen, überfordert, ist falsch. Er kann sie in der Regel sehr wohl verstehen, sofern sie in einem ansprechenden, realitätsnahen Kontext stehen, aus dem er ihre Bedeutung konstruierend erschliessen kann. Gerade das Auftreten der Phraseologismen in Situationen garantiert, dass das Kind die richtigen Gebrauchsbestimmungen mitbekommt. So versteht es sich von selbst, dass eine Förderung der Privatlektüre auch die phraseologischen Kenntnisse wirksam erweitern hilft.

Dass die Schulsprache bisher allgemein die Tendenz hat, hinter die wirklichen Fähigkeiten der Schüler zurückzugehen, stellen auch AUGST und HANNIG fest. AUGST (1977 S. 2) fand in Erstlesefibeln im wesentlichen den Wortschatz von 3-4Jährigen vor, während HANNIG (1974) die Sprechleistungen von Erstklässlern vor und nach dem ersten Leseunterricht verglich und einen deutlichen Rückfall unter das Niveau der Altersstufe registrierte.

7. Stilistische Schulung

Schon von der Primarschule an gilt es der Gefahr einer Stil-schulung zu begegnen, die starr auf die ideale Hochsprache

ausgerichtet ist. Zweifellos sind Uebungen notwendig, um den Wortschatz zu erweitern und zu nuancieren. Doch hat ein forciertes, schematisches Training des treffenden Wortes an rudimentären Sätzen ohne Kontext leicht auch zur Folge, dass sich die Schüler Klischeewendungen angewöhnen oder sich in preziösen Streckformen versuchen, die dann im jeweiligen Kontext oft unecht und schuldeutsch klingen. Ferner bringt diese Erziehung zum "schönen Deutsch" den Schülern, die ihr weniger gut zu folgen vermögen, den Nachteil, dass ihr Vertrauen ins eigene Sprachgefühl darunter leidet. Diese negativen Folgen des Wortschatztrainings kann der Lehrer vermindern, wenn er gleichzeitig das Bewusstsein dafür weckt, dass nicht e i n e ideale Hochsprache, sondern je nach Schreib Anlass verschiedene Stilschichten möglich sind, oder wenn er selber wenigstens in diesem Bewusstsein Schülerarbeiten korrigiert.

Da die Schüler ungefähr vom 7. Schuljahr an nach dem Vorbild der Erwachsenen vermehrt Floskeln und Phraseologismen verwenden, sollte eine bewusste phraseologische Stilschulung auf dieser Stufe einsetzen. Sie hat allgemein den richtigen Einsatz phraseologischer Mittel zu üben und im besonderen die Erkenntnisse zu fördern, dass Phraseologismen der Stilschicht des Textes entsprechen müssen, und dass Streckformen oft preziös wirken und daher nicht selten vereinfacht oder ganz vermieden werden können. Umgekehrt soll der Unterricht durchaus die Leistung richtig gebrauchter Streckformen aufzeigen.

Eine Warnung vor übermäßigem Phraseologismengebrauch ist in diesem Alter höchstens in einzelnen Fällen nötig, weil die Schüler in dieser Beziehung noch kaum überborden.

8. Dialektismen

Ein besonderes Kapitel der Stilschulung bilden die phraseologischen Dialektismen. Zwar haben die Aufsätze gezeigt, dass die Zürcher Schüler auf der Oberstufe recht wenig untolerierbare Helvetismen mehr schreiben. Das Problem ist also nicht so gross, wenigstens wenn man nicht rigoros sämtliche phraseologischen Wortverbindungen, die nach Dialekt klingen, unterdrücken will. Dennoch sollten die Schüler darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Dialekt-Phraseologie in vielen Fällen von der standardsprachlichen abweicht und dass daher mundartliche Wendungen nicht immer direkt übernommen werden können. Andererseits gilt es den Schülern klar zu machen, dass regionale Wendungen im Hochdeutschen nicht völlig tabu sind. Sie sollten soweit kommen, dass sie den Dialektismen nicht einfach ausgeliefert sind, sondern dass sie sie erkennen und allenfalls kontrolliert einsetzen können. Letzteres bedingt wieder ein gewisses Bewusstsein davon, dass nicht für jede Textsorte, jeden Inhalt und jeden Adressaten die gleiche, normierte Standardsprache angebracht ist.

Dem allgemein formulierten Titel gemäss beschreibt die Arbeit den Erwerb phraseologischer Wortverbindungen, ihren Gebrauch in mündlicher und schriftlicher Kommunikation sowie die Aneignung von Wissen über sie in den Jahren des obligatorischen Schulbesuchs. Behandelt werden recht verschiedenartige Aspekte dieses Rahmenthemas, zum Teil aufgrund eigener empirischer Untersuchungen, zum Teil auch durch Sekundäranalyse von vorliegendem Textmaterial.

Kinder sind bei ihrem Eintritt in die Primarschule schon grundsätzlich in der Lage, Phraseologismen zu verstehen und zu verwenden. Namentlich auch Wendungen mit metaphorischer Bedeutung sind ihnen entgegen verbreiteter Meinung schon zugänglich dank ihrer synkretistischen, aus Kontext und Situation erschliessenden Verstehensstrategie.

Im Laufe der Schulzeit beginnen die Kinder mehr und mehr, Sprache auch kongnitiv zu analysieren, wodurch ihnen überhaupt erst Phraseologismen als Besonderheiten auffallen und ihr Interesse erwecken. Dieses analytische Verstehen von Phraseologismen ist darauf zurückzuführen, dass die Kinder immer genauere und systematischere Wortbedeutungen entwickeln und dass sie im Sprachunterricht auf den Wortlaut achten lernen. Es äussert sich etwa vom 4. Schuljahr an unter anderem im Interesse an der Erläuterung metaphorischer Redensarten, es wird aber nie so dominant, dass es das synkretistische Verstehen ablöst; es bleibt sekundärer Vorgang. Sechstklässler weisen gegenüber Zweitklässlern eine bedeutend grössere Kompetenz auf; sie verfügen über den grösseren passiven Phraseologismenschatz, aber auch über mehr Routine, neue, noch nie gehörte Redensarten zu verstehen.

Auch die aktive Verwendung von Phraseologismen beim eigenen Sprechen verstärkt sich während der Schulzeit beträchtlich. Vom 7. zum 10. Lebensjahr - von diesen Altersstufen wurden umfangreiche Sprachprotokolle untersucht - nimmt die Häufigkeit, mit der Phraseologismen im spontanen Sprechen gebraucht werden, um etwa zwei Drittel zu. Bei den Wendungen dieser Kinder handelt es sich zur Mehrheit um nicht-metaphorische und pragmatische Phraseologismen; metaphorische werden auffallend selten gebraucht. Diese scheinen erst im beginnenden Jugendalter richtig beliebt zu werden, wenn sich der Jugendslang ausbildet, für den bildhafte Phraseologismen, meist mit emotionaler oder wertender Funktion, charakteristisch sind.

Die Analyse zahlreicher Aufsätze von Schülern des 4. bis 9. Schuljahres lässt den Schluss zu, dass die Schüler auch in ihren schriftlichen, standardsprachlichen Äusserungen etwa beim Uebergang ins Jugendalter eine merkliche Vorliebe für Phraseologismen bekommen. Wie in ihrer Gruppensprache werden in ihren Texten ebenfalls die metaphorischen Wendungen häufiger, daneben aber auch die Streckformen.

Was die besondere sprachliche Situation deutschschweizerischer Schüler anbetrifft, so ist es bemerkenswert, dass schon etwa vom 6. Schuljahr an phraseologische Dialektismen sehr selten werden. Umgekehrt finden nun mehr und mehr hochdeutsche Phraseologismen Verwendung, die das Schweizerdeutsche nicht kennt, und diese Wendungen sind es, die noch am meisten Mühe bereiten. Am deutlichsten zeigt sich das bei den Streckformen, die die Schüler vom Dialekt her kaum kennen und die sie daher in der Absicht, ein 'schönes Deutsch' zu schreiben, allzu oft mit gesuchten, präziösen Funktionsverben bilden. Die Dialektsituation wirkt sich also mehr indirekt im unsicheren Gebrauch standardsprachlicher Phraseologismen aus.

Der bekannte Vorwurf, die Schule mit ihrer literarischen Bildungstradition vermittele ein übernormiertes 'schönes Deutsch', ein typisches Schuldeutsch eben, legt die Frage nahe, ob im Bereich der phraseologischen Wortverbindungen, wo das 'treffende Wort' ja eine Rolle spielt, ein klischeehaftes Schuldeutsch gefördert wird. Wie Tests zeigen, hat die Erziehung zum treffenden Ausdruck tatsächlich zur Folge, dass die (Zürcher) Schüler Klischeewendungen und gesuchte Streckformen nach anfänglicher Reserve gegen das Ende der Primarschule immer kritikloser gutheissen. Erst danach, auf der Oberstufe, lösen sie sich wieder ein wenig von diesen stilistischen Vorstellungen. Interessant ist dabei, dass sich Real-, Sekundar- und Mittelschüler in der Beurteilung realer Wendungen nicht unterscheiden, obwohl die Mittelschüler in bewusster Reflexion die Gefahr der Abnutzung viel deutlicher als die Realschüler erkennen und daher mehr Vorbehalte gegen Phraseologismen äussern. Offenbar befolgen auch sie weitgehend die schulsprachlichen Normen, obwohl sie sie in der Theorie schon relativieren.

Im Unterricht über Phraseologismen zu sprechen, ist schon in den frühen Primarschuljahren möglich, sofern das Metagespräch an konkrete Wendungen und Sinnkontexte gebunden bleibt. Etwa vom 4. Schuljahr an interessieren sich die Schüler für die Herkunft von Redensarten, und vom 6.-7. Schuljahr an werden sie zur allgemeineren Betrachtung phraseologischer Erscheinungen fähig. Dennoch hiesse es die Bedeutung der Phraseologie überschätzen, wollte man ihr eine umfassende

Darlegung im Unterricht einräumen. Die gängigen Lehrmittel behandeln denn auch zu Recht phraseologische Themen nur beiläufig und unsystematisch. Ueber diesen Befund hinaus hat die Analyse der Sprachbücher im alemannischen Raum eine Bestandesaufnahme der Phraseologie im Deutschunterricht unserer Schulen gebracht und zum Abschluss der Arbeit eine Reihe didaktischer Folgerungen ermöglicht:

Unter anderem gibt es immer noch etliche Sprachbücher, die Phraseologismen gewissermassen keimfrei zu Wortschatzübungen zusammenstellen oder zur Sprachbetrachtung auflisten. Ihnen vorzuziehen sind sprachverwendungsorientierte Lehrmittel, die Phraseologismen in wirklichen Texten darbieten und somit auch ihre stilistische Wirkung und ihren Gebrauchswert vermitteln.

Ferner neigen manche Sprachbuchautoren dazu, die Verstehensfähigkeit der Schüler zu unterschätzen, indem sie die Lese- und Übungstexte vor allem der Unterstufe möglichst von Phraseologismen reinhalten. Bücher, die statt selbstverfassten Texten reale Sprachbeispiele aus Alltag und Literatur enthalten, fördern dadurch den Phraseologismenerwerb wirksamer. Ueberhaupt darf bei aller Reflexion über phraseologische Erscheinungen die Erweiterung der aktiven Sprachkompetenz nicht vernachlässigt werden.

Schliesslich sollten die Phraseologismen nicht bloss affirmativ behandelt, sondern auch kritisch auf ihre Wirkung befragt werden; vor allem die älteren Schüler sollten einsehen, dass Sprichwörter oft zweifelhafte Wertvorstellungen tradieren und dass sich die politische und wirtschaftliche Werbung die Einprägsamkeit von Phraseologismen zunutze macht.

Uebersetzung der mundartlichen Sprachbeispiele

- /1/ Das ist der Anfang vom Ende; das liegt mir fern; auf die Gefahr hin missverstanden zu werden; mache nur das Nächstliegende!
Das liegt im Bereich des Möglichen; das ist schon lange nicht mehr dagewesen.
- /2/ 1. Es spitzt jemand die Ohren
2. Es geht jdm. an den Kragen
3. Da macht sich einer aus dem Staub
4. Da wird jemand zum Narren gehalten
5. Die liegen einander in den Haaren
6. Die machen jemandem Beine
7. Die haben ein bisschen zu tief ins Glas geguckt
8. Die führen was im Schild
9. Die sind ein Herz und eine Seele
10. der liest jdm. die Leviten
11. Die hat Haare auf den Zähnen
12. Die haben einander ins Herz geschlossen
13. Die fällt aus allen Wolken
14. Der ist auf den Leim gegangen
15. Der ist aus der Haut gefahren
- /3/ V1: Was meint ihr, hat jetzt wohl der Fuchs 'nen heissen Hintern bekommen?
S₁: (zusammen mit anderen) Nein
V1: Warum nicht?
S₁: Hat Angst gehabt, und dann hat er das Huhn fliegen lassen und ist weggerannt (lachend)
S₂: Weil's im Spiegel ist, und der Spiegel kann ja nicht dem andern eine runterhauen
- /4/ V1: Och Jumbo, behalt doch das Hemd an! Du kannst ja bei mir auf den Gepäckträger sitzen.
S₁: Aber wenn das Fahrrad hinten einen Platten hatte, dann kann man das ja nicht machen.
V1: Nein, pass auf: das Rad des Elefanten hatte einen Platten, nicht das der Maus.
S₂: Aber der ist doch viel zu gross, der Elefant!
S₃: oder zu schwer
S₄: Dann platzt ja beim Mäuschen sofort der hintere Reifen!
V1: Na klar, der passte ja gar nicht auf den Gepäckträger.
S₃: Das würde ja gleich zusammenkrachen.
V1: Ja. Aber das Mäuschen hat zum Elefanten gesagt: Och Jumbo, behalt doch das Hemd an! Was hat es wohl damit sagen wollen?
S₁: (nach einer Pause) Vielleicht meint es gut mit ihm
S₂: Ja, und er möchte auch, dass er ihm auch etwas
S₄: (fällt S₂ ins Wort) zu liebe tun kann

V1: Ja gewiss. Aber das Mäuschen hat gesagt, hört mal zu, das Mäuschen hat gesagt: behalt doch das Hemd an, och Jumbo, behalt doch das Hemd an!

S₁: Damit ihm vielleicht nicht zu heiss ist
(Die anderen lachen darüber, einer korrigiert:) zu kalt!

V1: ja was meinst du ? ist das möglich?

S₃: Er soll noch die Nerven behalten

/5/ V1: ... Du bist doch immer der gleiche, schimpfte sie, hast wohl wieder mal jemandem die Wolle über die Augen gezogen. Schäme dich nur!

S₁: (sofort) Ahaa, ich verstehe! Vielleicht hat er ihm einen Schwindel erzählt.

S₂: (zustimmend) Mhm

S₁: Also gesagt, sie gebe noch Milch oder sei eine neue oder so.

S₃: Hat gelogen, also hat gesagt - ja eben wie der Werni gesagt hat - dass sie noch Milch gebe und dass sie noch jung sei, na jung nicht mehr gerade, aber dass es eine gute Kuh sei, Milchkuh. Und darauf hat sie natürlich jemand gekauft.

/6/ V1: Hat wohl der Fuchs 'nen heissen Hintern gekriegt?

S : Na ich glaub, er hat schon Angst gekriegt.

/7/ V1: Wieso sagt man denn: einem die Wolle über die Augen ziehen?

S : Weil der's nicht sieht sozusagen, weil der's nicht sieht, dass man ihn betrügt.

/8/ S : Wenn er die Wolle vor dem Gesicht hat, dann weiss er im Moment nicht. Aber er sieht, wenn er die Wolle wieder wegnimmt, dann sieht er, dass es nicht stimmt. Er hat es im voraus nicht gewusst, dass er ihn angelogen hat. Erst als er die Kuh dann gemolken hat, hat er's gemerkt.

/9/ die Augen schliessen, also man sagt ja zuweilen auch: Blinde Wut tut selten gut

/10/ Vielleicht ein Auge zudrücken für den andern, für ganz wenig [Geld] geben

/11/ V1: Du bist doch immer der gleiche! Hast wohl wieder mal jemandem die Wolle über die Augen gezogen, schäme dich nur! - Was hat wohl der Bauer darauf gesagt?

S₁: Das ist doch egal.

S₂: Das ist Geschäft.

S₃: Ja, die Hauptsache ist, dass wir die Kuh los sind. Jetzt haben wir wenigstens das Geld.

V1: Mhm, das hat er vielleicht gesagt.

S₁: Jetzt hat uns die alte Kuh doch noch was genützt.

V1: Ja, was hat denn wohl die Bäuerin gemeint, als sie gesagt hat: Hast wohl wieder mal jemandem die Wolle über die Augen gezogen!

S₂: jemand angelogen

S₄: Nein, einfach reingelegt, so dass er eben auf den Leim gegangen ist

.....

V1: Wieso sagt man wohl: der hat jemandem die Wolle über die Augen gezogen?

S4: Der hat den Verkauf so richtig angepriesen, so dass man völlig blind dreinschiesst

- /12/ Du hast einen Vogel!
- /13/ Du bist eine blöde Kuh!
- /14/ die muss immer gleich die grösste Gosche haben hier drin.
- /15/ als Irene dort in den Ferien war, hat sie mal einem einfach eins aufs Dach gegeben ('schlagen')
- /16/ ich habe da einen Mist gebaut (eigentlich: Pisse)
- /17/ Und darauf hat ihm die Frau gleich eine geschmiert ('schlagen')
- /18/ und dann hab ich dort eine dumme gehabt ('e. freches Maul haben')
- /19/ Zum guten Glück ist es nicht auch noch auf den andern Teppich gekommen.
- /20/ Ich geh auch weg heut nachmittag
- /21/ Hö, du kannst von mir aus ('meinetwegen') daheim bleiben
- /22/ Weisst, der Roger, der jetzt zur Schule geht -- in die 1. Klasse
- /23/ und dann, als wir nach Hause kamen, spielten wir Ball
- /24/ dann habe ich beim Mami ein bisschen dumm getan ('sich schlecht aufführen'), so rum gewühlt
- /25/ Als die Kleider endlich da waren, zogen wir uns um
- /26/ Immer wenn ich auf dem Rücken lag, tat es mir weh
- /27/ heut nachmittag haben wir frei
- /28/ Hee, wer hat davon jetzt wieder gegessen? Hast du Hunger, hei?
- /29/ Nachher -- hat Mami das Mittagessen gemacht
- /30/ Und Papi musste einen Stink machen ('aufs Klo gehen')
- /31/ und habe vom Zweimeter den Köpfler ('Kopfsprung') runter gemacht
- /32/ Nein, das darfst du nicht kaputt machen, schau -- hier kannst du etwas nehmen
- /33/ Jetzt hättest du mir eine Frage gestellt, eine Rechnung
- /34/ Einen guten [Appetit] ! - Einen guten gleichfalls!
- /35/ So, jetzt gehen wir auch zu Bett! Auf Wiedersehen!
- /36/ So, und jetzt hopp in die Federn!
- /37/ Lass das sein!
- /38/ K₁: Weisst du, was du heute getan hast? Du hast einen Furz in die Hose gefurzt. - K₂: Das sagst gr -- gerade du!
- /39/ Das gehört das gehört mir, he -- im Fall

/40/ K₁: Ich kann dich zusammenstauchen. - K₂: Weisst du, was ich dich kann?
 /41/ Glaub mir, rauf fahren geht besser, was wetten wir.
 /42/ Wenn er den Vater spielen will, dann soll er den Vater spielen, Gottfriedstutz, und Fibi, du musst lauter schwatzen!
 /43/ Aber nicht die roten nehmen, wenn ich sage!
 /44/ Aber jetzt lasst ihr das sein zwar --, oder ihr verschwindet, besser gesagt, jetzt brauche ich kein Rot mehr
 /45/ und dann -- was hab ich [sagen] wollen --, und dann auf einmal hat ee ist Herr Kuenzi herausgekommen
 /46/ Ach was kommt nach acht jetzt schon wieder? Neun.
 /47/ Ich erzähle dir nun mal einen Witz, es war einmal, eine Frau und ein Mann hatten einen Hund
 /48/ Gehn Sie schon rüber, es ist nicht zweispurig!
 /49/ und dann hat sie Rote Röslein im Garten und -- und noch -- vom Fuchs [ein Lied] gespielt
 /50/ Auf einmal ist dann Marc gekommen, und dann ist er an der Spitze gewesen
 /51/ nein, der ist von klein auf ist der aus dem Nest gefallen
 /52/ Wetten w(ir), er ist dein Schatz, der Patrik
 /53/ K₁: Und Andreas, aber das stimmt echt, das stimmt echt, was ich jetzt sage, der Andreas hat mal ... in die Hose gepinkelt.
 K₂: das stimmt aber echt, doch ich nicht.
 /54/ Ich mache keine runde Kerzen, ich mache solche Kerzen. Solche gibt's auf der Welt
 /55/ Du bist nicht ganz hundert ('beschränkt sein')
 /56/ der letzte Mensch ('Dummkopf')
 /57/ die Fliegenrutschbahn herrichten ('sich kämmen')
 /58/ Die Finger von der Rösti! ('Hände weg!') (Rösti: ein Kartoffelgericht)
 /59/ jemandem auf der Nase rumtanzen ('sich alles mit ihm erlauben')
 /60/ den Schirm zumachen ('sterben')
 /61/ einen Neger abseilen ('kacken')
 /62/ das ist der Hammer ('das ist unübertrefflich')
 /63/ da staunst du Bauklötze
 /64/ jd. kann einem in die Kappe jodeln ('jd. ist einem egal')
 /65/ Efeu am Hosenträger haben ('bescheuert sein')
 /66/ du bist hohl in der Birne ('dumm sein')
 /67/ Hast du einen Floh? Hast du eine Meise? Hast du eine Taube auf dem Dach? Hast du ein Radieschen am Knie? Hast du einen Kiosk an der Eigernordwand?

- /68/ Am Seil runterlassen, das heisst, em, jetzt spiele ich einen
Streich (genauer Sinn: 'jd. verulken, auf die Schippe nehmen')
- /69/ Nichts, das sagt man einfach so
- /70/ es ging mir auf den Wecker ('auf die Nerven gehen')
- /71/ es war eine Pisse ('es war Mist, es war schlecht')

LITERATURVERZEICHNIS

- AMMON Ulrich, Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern. Pragmalinguistik Bd. 17, Weinheim und Basel 1978
- AUGST Gerhard, Empirische Untersuchungen zum Wortschatz eines Schulanfängers. In: AUGST, Grundwortschatz und Ideolekt. Reihe Germanistische Linguistik 7, Tübingen 1977
- AUGST Gerhard, Zur Ontogenese des Metaphernerwerbs - eine empirische Pilotstudie. In: AUGST, Spracherwerb von 6 bis 16. Düsseldorf 1978a S. 220-232
- AUGST Gerhard, Metakommunikation als Element des Spracherwerbs. In: Wirkendes Wort 28 (1978)5 S. 328-39 = 1978b
- BUHOFER Annelies, Der Erwerb von phraseologischen Wortverbindungen. Lizentiatsarbeit, Zürich 1977
- BUHOFER Annelies, Der Spracherwerb von phraseologischen Wortverbindungen. Eine psycholinguistische Untersuchung an schweizerdeutschem Material. Studia Linguistica Alemannica Bd.8 , Frauenfeld 1980
- BUHOFER A./ HÄUSERMANN J./ HUMM M., Redensarten in der Schülersprache. In: Sprachspiegel 2/1978, Zürich
- BURGER Harald, Idiomatik des Deutschen. Germanistische Arbeitshefte 16, Tübingen 1973
- BURGER Harald u.a., Handbuch der Phraseologie. Berlin 1982
- BUSCH Wilhelm, Humoristischer Hausschatz. München 1973
- BUTZKAMM Wolfgang, Ueber Sinnverstehen und spontane Sinnggebung. In: Linguistik und Didaktik 38 (1979) S.133-41
- DANIELS Karlheinz, Phraseologie als Aufgabe der Sprachdidaktik. In: Linguistik/Beschreibung der Gegenwartssprachen. Kongressbericht der 6. Jahrestagung der Ges. f. angewandte Linguistik GAL E.V. Bd.IV, Heidelberg 1975 S. 92-99
- DANIELS Karlheinz, Redensarten, Sprichwörter, Slogans, Parolen. Bericht über ein Forschungs- und Lehrprojekt zum Thema "Phraseologie des Sprachhandelns" In: HENRICI Gert u.a., Linguistik und Sprachunterricht. Paderborn 1976 S.174-191
- DANIELS Karlheinz, Zur Konstituierung des Lernbereichs "Reflexion über Sprache" am Beispiel "Sprachliche Schematismen" In: Dietrich BOEKE (Hrsg.), Deutschunterricht in der Diskussion. Band 1 , Paderborn 1979 S.288-307
- EICHLER Wolfgang/ MÜNCHHOFF Uwe, Sprachlich Problematisches in Problem- und Textaufsätzen von SII-Schülern an

- berufsbildenden Schulen. In: Linguistik und Didaktik 27 (1976) S.171-83
- FURRER Walter, Die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen unserer Volksschüler. Diss. Zürich 1948
- GRUNER Dorothea, Hesch e Kiosk a der Eigernordwand? Schülersprache dargestellt am Beispiel Berns. Ostermundigen-Bern 1977
- HANNIG Christel und Jürgen, Der Einfluss des Erstleseunterrichts auf die Sprache von Schulanfängern. In: HANNIG (Hrsg.), Zur Sprache des Kindes im Grundschulalter. Kronberg 1974
- HELLER Dorothea, Idiomatik. In: H.P.ALTHAUS u.a.(Hrsg.), Lexikon der Germanistischen Linguistik. Studienausgabe I, Tübingen 1980 S.180-86
- HÖRMANN Hans, Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik. Frankfurt a.M. 1976
- JÄGER Siegfried, Sprachnorm und Schülersprache. In: Sprache der Gegenwart 13. Düsseldorf 1971 S.166-233
- KAISER Stephan, Die Besonderheiten der deutschen Schriftsprache in der Schweiz. Duden-Beiträge Heft 30a/b. Mannheim, Wien, Zürich 1969/70
- MACAULAY Ronald K.S., The myth of female superiority in language. Journal of Child Language 5/1978 S.353-63
- NICKEL Horst, Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bd.II, Bern, Stuttgart, Wien 1976
- NIERAAD Jürgen, Kommunikation in Bildern. Eine Unterrichtsreihe über Metaphorik. In: Diskussion Deutsch 52 (1980) S.146-163
- OERTER Rolf, Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth 1969
- PIAGET Jean, Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchâtel 1923. Dt.: Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf 1972
- PILZ Klaus Dieter, Phraseologie. Versuch einer interdisziplinären Abgrenzung ... 2 Bde. Göppinger Arbeiten zur Germanistik 239. Göppingen 1978
- RAHN Fritz, Die Redensart - ein Kapitel Sprachkunde. In: Der Deutschunterricht 1948/49 Heft 4, S.22-38
- RAMGE Hans, Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes. Germanistische Arbeitshefte 14, Tübingen 1973
- REITMAJER Valentin, Der Einfluss des Dialekts auf die standardsprachlichen Leistungen von bayrischen Schülern in Vorschule, Grundschule und Gymnasium - eine empirische Untersuchung. Marburg 1979

- REUSCHLING Gisela, Sprachbücher für die Primarstufe. In: Diskussion Deutsch 51 (1980) S.23-46
- RICKHEIT Gerd, Probleme der Kindersprachforschung. In: Deutsche Sprache 5/1977 S.149-73
- RIESEL Elise, Der Stil der deutschen Alltagsrede. Leipzig 1970
- RIESEN Hans-Peter, Leseverhalten des Schülers ausserhalb der Schule. In: Welt im Wort 4/1976 Zürich
- RIS Roland, Dialekte und Sprachbarrieren aus Schweizer Sicht. In: H.BAUSINGER (Hrsg.), Dialekt als Sprachbarriere? Tübingen 1973 S.29-62
- RIS Roland, Dialekte und Einheitssprache in der deutschen Schweiz. In: International Journal of the Sociology of Language 21/1979 S.41-61
- ROSENTHAL Günther, Schüttelt Stefan seine Rechenaufgaben aus dem Ärmel? Redensarten in einem 4.Schuljahr. In: Praxis Deutsch 16/1976
- SCHLÄPFER Robert, Schweizerhochdeutsch und Binnendeutsch. In: H.LÖFFLER u.a. (Hrsg.), Standard und Dialekt. Festschrift f. Heinz Rupp z. 60. Geburtstag. Bern 1979
- SCHÜWER Helmut, Dialektbedingte Schulschwierigkeiten. In: W.GEWEHR (Hrsg.), Sprachdidaktik. Neue Perspektiven und Unterrichtsvorschläge. Düsseldorf 1979 S.112-126
- SCHWARZENBACH Rudolf, Zur Stellung der Mundart in der deutschsprachigen Schweiz. Beiträge zur schweizerdeutschen Mundartforschung Bd.17. Frauenfeld 1969
- STERN Otto, Schweizerdeutsch im Kindergarten. Korpuserstellung - Linguistische Analyse - Computer-Verarbeitungssystem. Diss. Zürich 1978
- STRÜBIN Eduard, Zur deutschschweizerischen Umgangssprache. In: Schweiz. Archiv f. Volkskunde 72.Jg. Heft 3-4 Basel 1976, S.97-145
- THUN Harald, Probleme der Phraseologie. Beihefte zur Zs. f. romanische Philologie 168. Tübingen 1978
- WAGNER Klaus R., Die Sprechsprache des Kindes. Teil I: Theorie und Analyse, Teil II: Korpus und Lexikon. Sprache und Lernen 37/38. Düsseldorf 1974
- WOLFRUM Erich, Das sprachliche Bild als Phantasie- und Denkimpuls. In: Ders., Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler 1976 S.547-64
- ZULUAGA Alberto, Pragmatisch fixierte Ausdrücke. In: Linguistische Arbeiten 50 (1977) S.319-29

Lebenslauf

Am 9. Juni 1952 wurde ich als Sohn des Theodor Scherer und der Rosa geborene Muff in Luzern geboren. Ich wuchs in Hochdorf/LU zusammen mit meinen sieben Geschwistern auf und besuchte dort die Primarschule bis zur 6. Klasse.

1965 begann ich das Gymnasium an der Kantonsschule Bero-münster, und drei Jahre später wechselte ich ans Kollegium Schwyz, wo ich 1972 die Maturitätsprüfung ablegte.

Nach einem Volontariat bei einer Luzerner Tageszeitung nahm ich im Wintersemester 1972/73 in Zürich das Germanistikstudium auf mit Philosophie und Pädagogik als Nebenfächern. Im Sommersemester 1975 studierte ich an der Universität München.

Im Juni 1978 bestand ich das Lizentiatsexamen in Zürich, und anschliessend arbeitete ich halbtags als wissenschaftlicher Assistent für ein Nationalfonds-Projekt über Phraseologie, das von Herrn Professor Dr. Harald Burger betreut wurde. Neben dieser Tätigkeit und nach Ablauf des Projekts im Jahre 1980 widmete ich mich der vorliegenden Arbeit. Seit 1979, dem Jahr meiner Heirat mit Barbara Schlegel von Grabs/SG, unterrichte ich zudem an der Kantonsschule Limmat-tal in Urdorf.

